

ADRIAN DRAGNEA

**AURA BOTA
MONICA STĂNESCU**

**SILVIA TEODORESCU
SORIN ȘERBĂNOIU**

VIRGIL TUDOR

**EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT
– TEORIE ȘI DIDACTICĂ –**

**FEST
București, 2006**

TEORIA ȘI DIDACTICA EDUCAȚIEI FIZICE ȘI SPORTULUI

Copyright © FEST

ISBN (10)-973-87886-0-9

ISBN (13)-978-973-87886-0-2

Editor:	George Straton
Redactor:	Florin Câmpeanu
Art Director:	Cristina Leonte
Tehnoredactor:	Dana Segărceanu

Legea dreptului de autor nu permite citarea sau reproducerea unei părți din text fără menționarea sursei, autorului și paginii unde se află paragraful respectiv. Copiile, sub formă mecanică sau electronică, sunt permise numai cu aprobarea scrisă a editorului, în condițiile legii.

Fundația pentru Formarea și Educarea prin Sport a Tinerilor (FEST), președinte: George Straton.

FEST a reușit o serie de acțiuni menite să sprijine eforturile tehnicienilor și iubitorilor de sport, după cum urmează:

- Editarea lucrării **„Rugby – Specializarea posturilor“** – autor: **Vasile Constantin – Mao**
- Editarea lucrării **„Psihologia sportului de performanță. Teorie și practică“** – coordonator: **prof. univ. dr. Mihai Epuran**
- Editarea lucrării **„Teoria sportului“** – **prof. univ. dr. Adrian Dragnea și conf. univ. dr. Silvia Teodorescu**
- Editarea lucrării **„Doping – Antidoping“** – autori: **Graziela Elena Vâjâială și Mia Lamor**
- Editarea lucrării **„Rugby. Fundamente teoretice și metodice“** – autor: **prof. Dan Badea**
- Realizarea site-ului **www.rugby.ro**
- Editarea revistei **„RUGBY magazin“**
- Editarea buletinului informativ **„RUGBY Info“**
- Traducerea lucrării **„Antrenamentul de forță în rugby“** – autor: **Bruce Walsh**
- Traducerea lucrării **„Pliometrie de înaltă performanță“** – autor: **Jim Radcliffe**
- Tipărirea lucrării **„FRR – Regulamentul de joc“**
- Membră în comisia de coordonare a programului **„2004 – Anul internațional al educației prin sport“**
- Membră în comisia de coordonare a programului **„2005 – Anul internațional al sportului și al educației fizice“**

Adresa FEST: Bdul Națiunile Unite nr. 4, sector 5, București, România

Persoană de contact: Florin Câmpeanu (florinc@rs.ro)

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
Educație fizică și sport: teorie și didactică / Adrian Dragnea,
Silvia Teodorescu, Monica Stănescu, ... – București: Fest,
2006
ISBN (10) 973-87886-0-9; ISBN (13) 978-973-87886-0-2

I. Dragnea, Adrian
II. Teodorescu, Silvia
III. Stănescu, Monica

371.3:796:373.5

RECUNOAȘTERE

Această lucrare este rodul terenului fertil creat de predecesorii noștri, întemeietori ai teoriei și didacticii educației fizice și sportului în țara noastră, față de care autorii își exprimă recunoașterea și considerația:

Ion Șiclov, Elena Firea, Gheorge Cârstea, Valentina Epuran, Ion Todan, Petrică Dragomir, Mihai Epuran, Valentina Hoghidan, Marin Bârjega, Alexandru Mogoș, Gheoghe Mitra.

CUVÂNTUL EDITORULUI

După „Teoria sportului“, care s-a bucurat de un succes enorm, domnul profesor Adrian Dragnea fixează o nouă bornă în universul educației fizice și sportului din România. Un colectiv de autori cu o bogată experiență în domeniu, din care nu lipsesc nume consacrate ca Aura Bota, Monica Stănescu, Silvia Teodorescu, Sorin Șerbănoiu și Virgil Tudor, alături de domnul Adrian Dragnea în calitate de coordonator, mi-au pus pe birou această carte. Am citit-o pe nerăsuflăte, așa cum sunt convins că o veți face și dumneavoastră!

„Educație fizică și sport – teorie și didactică“ este o lucrare ce vine să completeze biblioteca Editurii FEST, o bibliotecă din care mai fac parte, vă reamintesc, cărți precum „Doping-Antidoping“ sau „Psihologia sportului de performanță“.

Faptul că pot contribui la apariția acestei cărți reprezintă o mare bucurie pentru mine. Sunt convins că mii de studenți și profesori, alături de alte mii de antrenori, vor parcurge din scoară în scoară această lucrare de referință pentru acest univers în care cuvântul de ordine este „performanța“.

Îi aștept pe autori cât de curând cu o altă carte în acest domeniu. Este nevoie de informație calificată pentru că, altfel, sportul românesc va avea tot mai puține șanse de a se păstra la cota pe care a atins-o grație Nadiei Comănesci sau lui Ilie Năstase.

Vă doresc o lectură plăcută!

George Straton

Editor



Coordonatorul lucrării

prof. univ. dr. ADRIAN DRAGNEA

Domenii de competență: știința sportului, educație fizică, antrenament sportiv, psihologia sportului



Conf. univ. dr. AURA BOTA

Domenii de competență: motricitate, educație fizică, educație fizică și sport adaptat, activități motrice de timp liber



Conf. univ. dr. MONICA STĂNESCU

Domenii de competență: motricitate, educație fizică, educație fizică și sport adaptat, învățare motrice



Conf. univ. dr. SILVIA TEODORESCU

Domenii de competență: știința sportului, motricitate, antrenament sportiv, educație fizică și sport adaptat



Conf. univ. dr. SORIN ȘERBĂNOIU

Domenii de competență: motricitate, educație fizică, fitness



Conf. univ. dr. VIRGIL TUDOR

Domenii de competență: motricitate, educație fizică, măsurare și evaluare

INTRODUCERE

Necesitatea elaborării unei lucrări monografice adresate, în principal, profesorilor de educație fizică și sport s-a simțit de mai mulți ani, cu deosebire după 1990, în ideea acoperirii cu informație științifică consacrată care să facă posibilă evaluarea unitară în procesul de acordare a gradelor didactice și a titularizărilor în învățământul preuniversitar.

În teoriile proprii, activitățile motrice s-au manifestat mai multe încercări de intervenție, mai mult sau mai puțin adecvate, create sau importate, pentru a schimba concepția de abordare a educației fizice și sportului școlar. S-a încercat folosirea unor termeni preluați fără discernământ, care au avut darul, în primul rând, de a dezorganiza și cunoștințele ce au fost anterior solid argumentate științific. De asemenea, a determinat îngreunarea elaborării unei concepții moderne, europene, curățate de ideologia mutantă, corespunzătoare regimul dictatorial.

Un alt aspect este cel prin care specialiștii domeniului, puși în fața cerințelor de promovare în grade didactice universitare, au elaborat lucrări (cărți, cursuri, îndrumare) cu caracter mai mult sau mai puțin original, cvasiprelucrate (câlcându-se uneori normele ce le impun publicațiile științifice). Mai mult chiar, aceste materiale au fost impuse ca singurele valabile în cadrul unor centre, în procesul de evaluare a candidaților la dobândirea gradelor didactice sau titularizărilor în învățământul preuniversitar. Rezultatul a fost concretizat în numeroase contradicții între autorii din diferite centre universitare și de perfecționare profesională, pe de o parte, și între candidații care s-au pregătit în alte centre decât cele în care au susținut concursul.

Pentru a preveni aceste situații nedorite care indirect au împiedicat mobilitatea profesorilor și, implicit, dreptul la muncă, după o evaluare corectă (cu aceleași instrumente), Ministerul Educației și Cercetării, prin departamentele sale de specialitate și Comisia Națională pentru Educație Fizică și Sport din învățământul preuniversitar au recomandat elaborarea unui material orientativ, unitar, care să cuprindă problematica unui material orientativ, unitar, care să cuprindă problematica fundamentală a teoriei și didacticii educației fizice și sportului, și acesta să constituie baza desfășurării competițiilor pentru obținerea gradelor didactice și titularizării în învățământ. Lucrarea de față caută să răspundă acestor cerințe.

Prin apariția prezentei monografii, autorii doresc, de asemenea, să marcheze unul din momentele derulării unei noi etape de maturizare științifică a disciplinelor domeniului culturii fizice. Lucrarea se situează la un nivel de generalitate ce favorizează declanșarea unor cercetări aprofundate pe zone de interes mai înguste, dar și ca punct de plecare într-un proces de documentare pe orizonturi mai restrânse, în funcție de nevoile de cunoaștere ale specialiștilor.

Un aspect important pe linie științifică, de care au ținut cont autorii, a fost nevoia de sinteză, de cuprindere în lucrare a fundamentelor cunoașterii domeniului. Profesorii de educație fizică și sport au vocația sintezelor și, ca atare, cunoașterea științifică trebuie să vină în întâmpinarea acestor tendințe, oferind modele teoretice care să formeze sau să reamintească trecutul, prezentul și viitorul educației fizice și sportului școlar. O știință își marchează maturizarea prin capacitatea de a elabora lucrări monografice, tip compendiu sau de tratare exhaustivă a propriului domeniu de cercetare.

În altă ordine de idei, acest volum se inserează în concertul vocilor care promovează bazele științifice ale activităților motrice, în general, și ale educației fizice și sportului școlar, în special.

Suntem datori o explicație privind titlul cărții, mai ales precizarea: „teorie și didactică”. Se cunoaște că și didactica poate fi privită ca o teorie și atunci nu ar mai fi fost necesară menționarea sa. Am trecut peste această interpretare din dorința de a puncta, pe de o parte, conceptele, noțiunile de bază, caracteristicile și, în general, problematica teoretică propriu-zisă (definiție, sisteme, modele, integrarea în cultură, intra și interdisciplinaritatea etc.) și, pe de altă parte, pentru a reliefa particularitățile didacticii aplicate în educație fizică și sport cu sistemul său de principii, metode, mijloace și forme de organizare. În acest sens, cititorul poate să se orienteze în lecturarea către una sau alta din zonele de cunoaștere abordată.

Măsura în care autorii au elaborat studii sintetice pe diverse probleme care intră în sfera lor de interes didactic și științific, precum și acoperirea globală și convingătoare a problematicii domeniului rămâne să fie apreciată de cititori. Dacă aceștia vor formula întrebări, îndoieli și chiar dezacorduri, înseamnă că noi am netezit drumul spre cunoaștere, înțelegere și acțiune în educație fizică și sport școlar și ne declarăm satisfăcuți.

Autorii

CUPRINSUL CAPITOLELOR

PARTEA I

TEORIA EDUCAȚIEI FIZICE ȘI SPORTULUI 1

Capitolul 1

Noțiuni fundamentale în teoria și didactica educației fizice și sportului 3

Capitolul 2

Concepții privind locul și rolul educației fizice și sportului în societate 13

2.1. Concepții moderne în educație fizică 14

2.2. Concepții despre sport 16

2.2.1. Evoluția concepției despre sport în România 16

Capitolul 3

Funcțiile educației fizice și sportului 18

3.1. Funcția de optimizare a potențialului biologic 18

3.2. Funcția de perfecționare a capacității motrice 20

3.3. Funcția psiho-socială 20

3.4. Funcția culturală 21

3.5. Funcția economică 22

Capitolul 4

Obiectivele educației fizice 25

Capitolul 5

Mijloacele educației fizice și sportului 29

5.1. Mijloacele specifice 29

5.2. Condiții favorizante și mijloace asociate în practicarea exercițiilor fizice 33

Capitolul 6

Învățarea motrică în educație fizică și sport 34

6.1. Definire 34

6.2. Tipuri de învățare motrică 34

6.3. Teorii privind învățarea motrică 35

6.4. Transferul în învățarea motrică 40

Capitolul 7

Caracteristicile motricității la diferite vârste 43

7.1. Aspecte ontogenetice 43

7.2. Caracteristici ale etapelor de creștere 43

7.3. Motricitatea copiilor de la 0 la 1an (sugari) 44

7.4. Motricitatea în prima copilărie – perioada antepreșcolară 44

7.5. Motricitatea în a doua copilărie – perioada preșcolară 45

7.6. Motricitatea la vârsta școlară mică – perioada antepubertară 46

7.7. Motricitatea în etapa pubertară 47

7.8. Motricitatea în etapa adolescenței 48

Capitolul 8

Efortul în educație fizică și în antrenamentul sportiv	49
8.1. Dinamica efortului în lecția de educație fizică	49
8.2. Dirijarea efortului în lecția de educație fizică	50
8.3. Efortul în antrenamentul sportiv	50
8.4. Caracteristicile generale ale efortului	51

Capitolul 9

Antrenamentul sportiv – proces de pregătire stadial	55
9.1. Selecția copiilor cu aptitudini pentru practicarea sportului	55
9.2. Stadiul I – Antrenamentul sau pregătirea de bază orientată în funcție de specificul ramurii de sport (A.B.O.)	60
9.3. Stadiul al II-lea – Antrenamentul specializat sau specializarea timpurie într-o ramură de sport (A.S.T.)	66
9.4. Stadiul al III-lea – Antrenamentul de specializare aprofundată și orientare spre înalta performanță (A.O.I.P.)	69
9.5. Stadiul al IV-lea – Antrenamentul de mare performanță (A.M.P.)	70

Capitolul 10

Forma sportivă	71
10.1. Obiectivele, conținutul și durata perioadei pregătitoare	71
10.2. Obiectivele, conținutul și durata perioadei competiționale	73
10.3. Obiectivele, conținutul și durata perioadei de tranziție	74

Capitolul 11

Structura antrenamentului	75
11.1. Macrostructura antrenamentului	76
11.2. Mezostructura în antrenamentul sportiv	79
11.3. Microstructura sau microciclul de antrenament	80
11.4. Lecția de antrenament sportiv	83

Capitolul 12

Sistemul competițional	85
12.1. Clasificarea competițiilor	86

Capitolul 13

Sistemul românesc de educație fizică și sport	90
13.1. Generalități privind noțiunea de sistem	90
13.2. Caracteristicile sistemului românesc de educație fizică și sport	90
13.3. Principiile de organizare a sistemului de educație fizică și sport din România	92
13.4. Structura sistemului românesc de educație fizică și sport	94
13.4.1. Organizarea actuală a educației fizice și sportului în țara noastră	94
13.4.2. Structuri organizatorice în domeniul educației fizice și sportului	96

Capitolul 14

Statutul și rolul specialistului în educație fizică și sport	99
14.1. Considerații preliminare	99
14.2. Statutul profesorului de educație fizică și sport	99
14.3. Rolul profesorului de educație fizică și sport	100

14.4. Relația dintre statut, rol și comportamentul profesorului de educație fizică și sport	102
14.5. Statutul și rolul antrenorului	102
14.5.1. Note preliminare	102
14.5.2. Set-statusul și set-rolul antrenorului	103
14.5.3. Relația personalitate-rol	104

PARTEA A II-A

DIDACTICA EDUCAȚIEI FIZICE 107

Capitolul 15

Educația fizică – disciplină de învățământ în cadrul curriculum-ului național 109

15.1. Caracteristicile educației fizice școlare	109
15.2. Documente oficiale în educația fizică școlară	110
15.2.1. Planul de învățământ	110
15.2.2. Programa de educație fizică	111
15.2.3. Sistemul Național Școlar de Evaluare la Educație Fizică și Sport	115

Capitolul 16

Componentele procesului de învățământ în educație

fizică și metodică abordării lor 118

16.1. Cunoștințele teoretice de specialitate	119
16.2. Indicii morfologici și funcționali	120
16.3. Calitățile motrice	121
16.3.1. Viteza	122
16.3.2. Capacitățile coordinative (îndemânarea)	124
16.3.3. Forța	126
16.3.4. Rezistența	127
16.3.5. Suplețea	129
16.4. Deprinderile și priceperile motrice	130
16.4.1. Deprinderile motrice	130
16.4.2. Priceperile motrice	135
16.5. Obişnuințele	136
16.6. Atitudini și elemente de conținut ale celorlalte laturi ale educației	136

Capitolul 17

Normativitatea activității didactice din educație fizică 139

17.1. Principii cu caracter general	140
17.1.1. Principiul aplicativității cunoștințelor în practică	140
17.1.2. Principiul respectării particularităților subiecților	140
17.2. Principii care se impun cu dominanță asupra conținutului învățământului	141
17.2.1. Principiul accesibilității cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor (conținutului)	141
17.2.2. Principiul sistematizării și continuității în învățare	142
17.3. Principii care acționează asupra metodologiei didactice și formelor de organizare a activităților	142
17.3.1. Principiul corelației dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract în procesul de predare-învățare (intuiției)	142
17.3.2. Principiul participării conștiente și active	143

17.3.3. Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor și deprinderilor	144
17.4. Principii specifice activității de educație fizică	145
17.4.1. Principiul solicitării gradate a organismului	145
17.4.2. Principiul solicitării optime	145
17.4.3. Principiul frecvenței și duratei solicitării (iterației optime a solicitării)	146

Capitolul 18

Particularitățile utilizării metodelor de instruire în educație fizică 147

18.1. Generalități privind metodele de instruire și educare în educație fizică și antrenament sportiv	147
18.2. Sistemul metodelor de învățământ și specifice educației fizice și sportului	147
18.3. Metode verbale	148
18.4. Metoda exersării	149
18.4.1. Procedee metodice de dezvoltare a calităților motrice	149
18.4.2. Metode pentru formarea deprinderilor și priceperilor motrice	152

Capitolul 19

Orientări și tendințe metodologice în educație fizică 154

19.1. Autonomia în educație fizică și sport	154
19.2. Problematizarea	155
19.3. Algoritmizarea	157
19.4. Instruirea programată	158
19.5. Tratarea diferențiată	161
19.6. Modelarea	161

Capitolul 20

Stilurile de predare în educație fizică 163

20.1. Definire	163
20.2. Stilul de predare direct	163
20.3. Stilul de predare indirect	164
20.4. Combinarea stilurilor direct și indirect	165

Capitolul 21

Comunicarea didactică în educație fizică 167

21.1. Comunicarea verbală	167
21.2. Comunicarea nonverbală	168

Capitolul 22

Lecția de educație fizică – formă organizatorică de bază în practicarea

exercițiilor fizice 169

22.1. Tipologia lecției de educație fizică	170
22.2. Conținutul lecției de educație fizică	171
22.3. Structura lecției de educație fizică	172
22.3.1. Evoluția în plan structural a lecției de educație fizică	172
22.3.2. Obiectivele și conținutul elementelor de structură ale lecției de educație fizică	173
22.4. Alternative în modul de desfășurare a lecției de educație fizică școlară	174
22.4.1. Lecții desfășurate în condiții optime	175
22.4.2. Lecții desfășurate în aer liber, pe timp friguros	177

22.4.3. Lecții desfășurate în interior, în spații improvizate	177
22.5. Particularitățile lecției de educație fizică în diferite cicluri de învățământ	178
22.6. Particularitățile lecțiilor de educație fizică monosport	181

Capitolul 23

Proiectarea didactică în educație fizică	184
---	------------

Capitolul 24

Planificarea instruirii în educație fizică	186
24.1. Planul anual (eșalonarea anuală a unităților de învățare)	187
24.2. Planul calendaristic semestrial	189
24.3. Proiectul unităților de învățare	192
24.4. Planul de lecție (Proiectul didactic)	196

Capitolul 25

Evaluarea în educație fizică și sport	200
25.1. Fundamentele teoretice ale evaluării	200
25.1.1. Conceptul de evaluare	200
25.2. Tipuri de evaluare	204
25.3. Funcțiile evaluării	206
25.4. Scopurile evaluării	207
25.5. Principiile evaluării	207
25.6. Relația între evaluare și obiective în activitățile motrice	208
25.7. Relația dintre măsurare, apreciere și evaluare	209
25.8. Erori în evaluarea didactică	211
25.9. Problematika evaluării în educația fizică școlară	212
25.9.1. Aspecte specifice și modalități de evaluare în educația fizică școlară	212
25.10. Metode de evaluare în educația fizică școlară	215
25.11. Metode de evaluare în educație fizică și sport	215

PARTEA A III-A

DIDACTICA SPORTULUI	219
----------------------------	------------

Capitolul 26

Priorități metodice în abordarea componentelor antrenamentului sportiv	221
26.1. Pregătirea tehnică – învățarea procedeelor tehnice	221
26.1.1. Componentele tehnicii	221
26.1.2. Învățarea procedeelor tehnice	221
26.1.3. Etapele învățării tehnicii sportive	222
26.1.4. Priorități metodice privind învățarea tehnicii	224
26.2. Pregătirea tactică	225
26.2.1. Componentele tacticii sportive	226
26.2.2. Metodica pregătirii tactice	228
26.3. Pregătirea psihologică	231
26.4. Pregătirea artistică	233
26.4.1. Conținutul pregătirii artistice	233
26.5. Pregătirea fizică	236

Capitolul 27

Principiile antrenamentului sportiv	239
27.1. Principiul adaptării la solicitări progresive	239
27.2. Principiul compensării și supracompensării sau al restabilirii	240
27.3. Principiul ciclicității antrenamentului	241
27.4. Principiul individualizării	242
27.5. Principiul motivației	242

Capitolul 28

Mijloacele antrenamentului sportiv	244
28.1. Mijloacele de antrenament sau de lecție	244
28.2. Mijloacele competiționale	246
28.3. Mijloacele de refacere a capacității de efort	247

Capitolul 29

Metode de instruire folosite în antrenamentul sportiv	250
29.1. Metode bazate pe relația efort – odihnă	250
29.1.1. Metode bazate pe relația efort – odihnă utilizate pentru dezvoltarea calităților motrice	252
29.2. Metode bazate pe relația parte – întreg (antrenament – competiție)	255

Capitolul 30

Programarea și planificarea antrenamentului sportiv	258
30.1. Programarea antrenamentului sportiv	258
30.1.1. Componentele programului de pregătire	260
30.2. Planificarea antrenamentului	262
30.2.1. Componentele planului anual	262
30.3. Dinamica efortului în cadrul unei macrostructuri	267
30.4. Exemple de planuri de pregătire	272

PARTEA A IV-A

DIDACTICA EDUCAȚIEI FIZICE ȘI SPORTULUI ADAPTAT	279
--	------------

Capitolul 31

Educație fizică și sport adaptat	281
31.1. Principii de instruire în educație fizică și sport adaptat	282
31.1.1. Principiile aplicării teoriei compensației în procesul instruirii	282
31.1.2. Principii didactice în educație fizică și sport adaptat	283
31.2. Aspecte ale învățării și reînvățării motrice la copiii cu cerințe educative speciale ..	285
31.2.1. Condițiile interne ale învățării	287
31.2.2. Condițiile externe ale învățării	290
31.3. Metode de instruire și modalități de organizare a exersării pentru formarea deprinderilor	292
31.4. Stiluri de predare a educației fizice și sportului adaptat	294

BIBLIOGRAFIE	297
---------------------------	------------

PARTEA I

TEORIA EDUCAȚIEI FIZICE ȘI SPORTULUI

1.

NOȚIUNI FUNDAMENTALE ÎN TEORIA ȘI DIDACTICA EDUCAȚIEI FIZICE ȘI SPORTULUI

Considerăm că un element important al oricărui demers științific îl reprezintă definirea clară a conceptelor și termenilor utilizați, prin *reunirea sintetică a principalelor puncte de vedere din literatura de specialitate*.

Motricitatea

Conceptul de motricitate nu poate fi privit în afara conceptului de mișcare în general, mișcare biologică, în special. Provenit din latinescul „movere”, mișcarea desemnează o ieșire din starea de imobilitate, stabilitate, o schimbare a poziției corpului în spațiu, în raport cu unele repere fixe.

Mișcarea poate fi privită ca *act, proces și rezultat*.

Conceptul de motricitate este definit ca exprimând o *însușire a ființei umane înnăscută și dobândită de a reacționa cu ajutorul aparatului locomotor la stimuli externi și interni, sub forma unei mișcări*.

Motricitatea reunește *totalitatea actelor motrice efectuate pentru întreținerea relațiilor cu mediul natural sau social, inclusiv prin efectuarea deprinderilor specifice activităților sportive*. Este vorba de actele motrice realizate prin contracția mușchilor scheletici.

În sinteză, motricitatea reprezintă *ansamblul de procese și mecanisme prin care corpul uman sau segmentele sale se deplasează, detașându-se față de un reper, prin contracții musculare faze sau dinamice ori își mențin o anumită postură prin contracții tonice*.

Structura motricității (actul, acțiunea, activitatea motrică). Mișcarea umană ca ansamblu poate fi dezarticulată în scop didactic, în secvențele sale componente, *actul, acțiunea și activitatea motrică*. Acestea reprezintă micro-, mezo- și macrostructura mișcării¹, cu conținut și intenții din ce în ce mai elaborate, cu diferite niveluri de structurare și integrare, alcătuind împreună un sistem funcțional ierarhic.

Actul motric este definit² ca fiind *elementul de bază al oricărei mișcări, efectuat în scopul adaptării imediate sau al construirii de acțiuni motrice*. Acesta se prezintă de regulă ca act reflex, instinctual. De exemplu, o mișcare de „pompare” a mingii în sol, în cazul driblingului sau retragerea bruscă a unui segment la atingerea unei suprafețe fierbinți.

Acțiunea motrică desemnează un *sistem de acte motrice prin care se atinge un scop imediat, unic sau integrat într-o activitate motrică* (de exemplu, mersul, alergarea, „serviciul”, driblingul, contraatacul, toate procedeele tehnice cunoscute etc.). Acțiunea este determinată de integrarea factorilor energetici, cinematici și cognitivi ai mișcării. Acțiunea motrică are în același timp caracteristici de constanță (posibilitatea de a realiza o anumită sarcină motrică în repetate rânduri, de exemplu, scrisul) și caracteristici de unicitate (mișcarea nu se repetă nicio dată identic, ci există mici variații ale ei, la fiecare repetare).

Activitatea motrică reprezintă *ansamblul de acțiuni motrice, articulate sistemic, pe baza unor idei, reguli, forme organizatorice, având drept rezultată atingerea unui scop*.

Elementele componente ale unei activități sunt acțiunile sau procesele comportamentale. Structura unei activități vizează stabilirea diferențiată a rolului acțiunilor componente, în așa fel încât prin conjugarea acestora, să se realizeze funcția finală (cerință funcțională sau necesitate).

1. A. Dragnea, *Bazele teoretice ale exercițiilor fizice* (note de curs), ANEFS, București, 1996

2. Op. cit., pag. 33

Activitatea motrică este structurată în funcție de obiective, scopuri sau finalități acceptate social și desfășurată după reguli și forme de organizare ce îi asigură eficiența.

Acțiunile componente ale activității au funcție instrumentală, sunt extrem de mobile și variază aproape nelimitat în funcție de particularitățile individului și de condițiile în care se desfășoară activitatea.

Activitatea motrică este unitară, conștientă, bazată pe anticipare și susținută de o motivație consistentă. Ea este un fenomen complex, de mare amplitudine care în cele mai dese situații poartă „marca” personalității individului.

Capacitatea motrică

În perspectiva în care motricitatea reprezintă o caracteristică comună tuturor, precizăm că ceea ce deosebește indivizii între ei este nivelul la care această funcție se realizează, măsura în care ea face individul adaptat și adaptabil la situațiile complexe și variate ale mediului. Acest nivel este reprezentat de **capacitatea motrică**.

Provenind din latinescul „capacitas”, capacitatea reprezintă posibilitatea indivizilor de a reuși în executarea unei sarcini sau a unei profesii (Pieron, 1968).

Capacitatea motrică cuprinde:

- **componentele stabile:** aptitudini, calități motrice, deprinderi motrice, structuri operaționale, cunoștințe, experiență;
- **componentele de stare:** motivație, stări emoționale, care pot favoriza, reduce sau bloca exprimarea capacității motrice.

Capacitatea motrică este o rezultantă plurifactorială, un vector ce rezultă din interacțiunea componentelor sus-menționate (A. Dragnea, A. Bota, 1984). Aceasta evoluează după o curbă ascendentă, se lărgeste și se restructurează prin maturizare și educație. Evoluția sa nu este linară, ci sinuoasă, heterocronică, cu momente de stagnare sau regres. Caracteristicile de constanță ale capacității motrice sunt asigurate de prezența aptitudinilor, nivelul de însușire al deprinderilor motrice, iar regresul sau stagnarea sunt determinate de motivație, de stările afective și îmbătrânire.

„Capacitatea motrică reprezintă *ansamblul posibilităților motrice naturale și dobândite prin care se pot realiza eforturi variate ca structură și doză*”³. Capacitatea este întotdeauna demonstrată și demonstrabilă, spre deosebire de aptitudinea motrică care este o virtualitate ce urmează a fi pusă în valoare.

Capacitatea motrică, de cele mai multe ori, nu se reduce doar la rezolvarea unor situații standard, ci a unor situații variate, posibilă prin structurări și recombinații ale componentelor sale, manifestându-se ca răspuns original, strict individual.

Capacitatea motrică reprezintă *un complex de manifestări preponderent motrice (priceperi și deprinderi), condiționat de nivelul de dezvoltare a calităților motrice, indicii morfo – funcționali, procesele psihice (cognitive, afective, motivaționale) și procesele biochimice metabolice, toate însumate, corelate și reciproc condiționate, având ca rezultat efectuarea eficientă a acțiunilor și actelor solicitate de condițiile specifice în care se practică activitățile motrice*.⁴

Psihomotricitatea

Activitatea motrică nu poate fi desprinsă de procesele psihice și viața psihică. **Psihomotricitatea** reprezintă tocmai această structură cu funcție ce exprimă relațiile complexe interdependente. Abordarea problemelor psihomotricității cere înțelegerea ființei umane în unitatea fizic-motric și spiritual. Motricul și psihicul se condiționează reciproc, discutarea aspectului

3. Terminologia educației fizice și sportului, Editura Sport-Turism, București, 1978

4. A. Dragnea, Măsurarea și evaluarea în educație fizică și sport. Editura Sport-Turism, București, 1984

motric în afara determinantelor psihice reduce actele motrice la automatism, face imposibilă descifrarea semnificației acestor acte, semnificație din care decurge, în fond, specificul lor uman. Totodată, eludarea motricității din factorii determinativi ai construcției psihice blochează explicarea unor fenomene și mecanisme psihice fundamentale cum sunt, printre altele, structurile operatorii ale gândirii (subliniate de J. Piaget, pentru care primul stadiu în dezvoltarea inteligenței este cel senzorio-motor).

Termenul de **psihomotricitate** (fr: psychomotricité; engl: psychomotor domain) desemnează ansamblul comportamentelor motrice, considerate în funcție de legătura lor cu psihismul⁵.

R. Lafon (1963) definește psihomotricitatea ca *rezultatul integrării funcțiilor motrice și psihice, sub efectul maturizării sistemului nervos, ce vizează raportul subiectului cu propriul corp*.

Funcția psihomotrică operează la nivelul structurilor motrice ce compun activitatea, prin: schemă corporală, lateralitate, ideomotricitate etc. Funcția psihică și cea motrică reprezintă elemente fundamentale ale adaptării. Ambele, rudimentare la naștere, evoluează în timpul copilăriei și se dezvoltă la început în directă și strânsă legătură, apoi parcurgând integrări din ce în ce mai ierarhizate și diferențiate în sectoare perfecționate.

Componentele funcției psihomotrice. V. Horghidan (1998) identifică următoarele elemente ale psihomotricității: schema corporală; lateralitatea; ideomotricitatea (ca sinteză dinamică a schemei corporale și a coordonărilor perceptiv-motrice cu sarcina motrică); inteligența motrică.

Conceptul de lateralitate. Lafon consideră lateralitatea ca fiind inegalitatea funcțională a părții (jumătății) drepte sau stângi a corpului. U. Șchiopu (1997) definește lateralitatea ca fiind predominanța funcțională a unei părți a corpului asupra alteia, mai ales a mâinii, rezultând din utilizarea preferențială a acesteia. Așa cum, de regulă, domină mâna dreaptă, tot așa, domină, sub anumite raporturi, unul dintre ochi, una dintre urechi, fenomenul implicând predominarea unor mecanisme din emisfera cerebrală corespunzătoare.

Majoritatea ființelor umane, indiferent de cultură și rasă, folosesc de preferință mâna dreaptă, atunci când efectuează activități unimanuale și sunt mai îndemânatici cu dreapta decât cu stânga. Se pare că prevalența manuală este semnul cel mai evident al unei asimetrii funcționale. Datele prezentate în literatura de specialitate menționează că 90% din oameni sunt mai îndemânatici cu dreapta decât cu stânga, iar specializarea emisferei stângi pentru funcțiile verbale se observă într-o proporție de același ordin de mărime. La stângaci, aproximativ 70% au reprezentarea limbajului în emisfera stângă, 15% au o reprezentare a limbajului în emisfera dreaptă și restul de 15% au o reprezentare bilaterală a limbajului.

Conceptul de schemă corporală. Pentru desemnarea conceptului de schemă corporală (termen ce reflectă o realitate deosebit de complexă), în literatura de specialitate s-au folosit o serie de termeni sinonimi, cum ar fi: *imaginea corpului, reprezentarea corpului propriu, schemă posturală (Head), imaginea de sine însuși (Lhermitte)* etc, și au fost emise o serie de definiții.

Schilder definește schema corporală ca fiind o *sinteză psihică între conștiința corporalității și experiența subiectivă a corpului*. A. Porot (1960) consideră schema corporală ca fiind *imaginea pe care o are fiecare despre corpul său, imagine totală sau parțială, percepută în stare statică sau dinamică sau în raporturile părților corpului între ele și, mai ales, în raporturile acestuia cu spațiul și mediul înconjurător*. U. Șchiopu (1997) o definește drept *reprezentarea pe care o are fiecare individ asupra propriului său corp și care servește ca reper spațial în mișcările cele mai simple și în imaginea de sine. Este un model permanent, vizual, postural, spațial, infraconștient, ce constituie și un punct de reper în spațiu*. H. Wallon (1975) o consideră *un element de bază în formarea personalității copilului*. Schema corporală în concepția acestui autor este reprezentarea mai mult sau mai puțin globală, mai mult sau mai puțin

științifică și diferențiată pe care copilul o are despre propriul său corp. Astfel, se poate considera că schema corporală este reprezentarea pe care fiecare o are despre corpul său, prin care se diferențiază de alții, păstrând sentimentul permanent de a fi el însuși.

Procesul complex de elaborare a schemei corporale are la bază sinteza reflectărilor segmentelor propriului corp și se realizează progresiv în timp, prin mecanisme plurisenzoriale, pe baza asocierii repetate a informațiilor primite prin senzații exteroceptive și proprioceptive și a experienței subiective a fiecărui individ. C. Arseni, L. Dănăilă, M. Golu consideră că esențial pentru constituirea schemei corporale a manifestării conștiinței de sine în organizarea și reglarea comportamentului este faptul că reprezentarea pe scoarta cerebrală a fiecărui segment al corpului, sub aspectul sensibilității kinestezice, se face proporțional nu cu mărimea reală, ci cu valoarea funcțională. Integrarea experienței cognitiv-senzoriale privind caracteristicile eu-lui fizic se asociază permanent cu elemente din ce în ce mai complexe, de ordin cognitiv-logic, motivațional, afectiv, atitudinal, schema corporală devenind una din coordonatele fundamentale de definiție ale sistemului personalității.

Le Boulch include în schema corporală: percepția și controlul corpului propriu (interiorizarea senzațiilor despre anumite părți ale corpului și despre corp în ansamblul său); echilibrul postural; lateralitatea bine afirmată; independența diferitelor segmente în raport cu trunchiul și a unora față de celelalte și stăpânirea impulsurilor și inhibițiilor asociate în cele precedente și stăpânirea respirației.

Conceptul de ideomotricitate. Problematika ideomotricității se referă la importanța pe care reprezentările mișcării sau reprezentările ideomotorii o au în realizarea actelor motrice și, în același timp, la rolul avut de motricitate în formarea imaginilor mentale. Reprezentările ideomotorii sunt *un anumit tip de reprezentări ale mișcărilor pentru care există experiență motrică anterioară, rezultate din și prin experiența de mișcare a propriului corp și a segmentelor sale.*

Principalele **caracteristici** ale reprezentărilor ideomotorii sunt:

- se îmbunătățesc și se precizează pe baza mișcărilor, sursa lor fiind reprezentată de mișcările corpului și ale segmentelor lui;
- în momentul activării lor sunt însoțite de acte ideomotorii (*acestea reprezintă micro-acte declanșate spontan, în momentul activării reprezentării date*).

Teoria ideomotricității reprezintă baza înțelegerii rolului mișcărilor în perfecționarea imaginii mentale și a rolului imaginii mintale în programarea, desfășurarea și controlul realizării actelor motrice. Relația reciprocă între imagine și acțiune produce modificări la ambele nivele. La nivelul imaginii, modificările vizează atât structura componentelor cât și raportul dintre componente privind funcția de reglare a mișcărilor: dacă în fazele de început, componentele exteroceptive au rol preponderent în reglare, în fazele de învățare, perfecționare, măiestrie a actelor motrice, componentele proprioceptive, kinestezice, îndeplinesc funcția cea mai importantă. La nivelul actului, etapa inițială constă într-o acțiune imprecisă, neeficientă, etapa finală constând într-o execuție precisă, coordonată, realizată cu ușurință, cu efort minim, cu participare conștientă episodică și/sau minimă.

Ideomotricitatea, în ansamblul ei, constituie fundamentul antrenamentului mental, utilizat pentru învățarea actelor motrice sau pentru menținerea structurilor motrice în condiții de indisponibilitate pentru mișcare, cât și al antrenamentului de relaxare. Prin comandă verbală (datorită funcției simbolice a cuvântului), sunt declanșate imagini – reprezentări ideomotorii care antrenează la rândul lor, acte ideomotorii.

Conceptul de inteligență motrică. Inteligența motrică exprimă rezultatul interdependenței între motricitate și raționament. Acest tip de inteligență operează de regulă la nivel senzori-motor și implică adaptarea la datele concrete ale unei situații, pe baza sesizării raporturilor spațio-temporale și a posibilității de a le reorganiza într-o manieră eficientă.

Înțelegând actele motrice ca răspunsuri rațional adaptate cerințelor, se poate afirma că învățarea motrică în educație fizică și sport trebuie să asigure o suplă adaptare, prin anticiparea condițiilor ambientale și integrarea lor într-un tot unitar.

V. Horghidan (2000) descrie principalele atribute ale inteligenței motrice:

- intuiție și operativitate în alegerea programului motor adecvat situației;
- rapiditatea comparării alternativelor;
- capacitate de a prelucra în timp scurt o cantitate mare de informații senzoriale;
- capacitatea de înțelegere a sarcinii motrice;
- ușurința transferului;
- creativitate motrică;
- capacitate de anticipare.

Toate aceste caracteristici ilustrează, în consecință, posibilitatea de organizare cognitivă ce se exprimă și funcționează prin finalizări în planul comportamentului motor. Educația fizică și antrenamentul sportiv presupun un ansamblu dirijat de stimuli, în care prezența situațiilor problematice creează premisele dezvoltării inteligenței motrice.

Performanța motrică

Performanța este o noțiune mai largă, relativ abstractă, cu valoare neutră, care desemnează toate acțiunile și rezultatele acestor acțiuni ce contribuie la supraviețuirea individului sau a colectivității. Noțiunea de „performanță” este, de multe ori, sinonimă cu „reușită”, în condițiile în care aceasta nu vine în contradicție cu prevederile regulamentare și cu cele ale moralei (Hackhausen, citat de S. Wolfgang, 1991).

Generalizând acest aspect, se poate vorbi de performanță numai atunci când reușita se află într-un raport corespunzător cu capacitățile individului. O reușită obținută întâmplător, prin manipulare sau datorită unui adversar mai slab, nu poate fi considerată performanță, componenta etică a acestei noțiuni fiind obligatorie în sport.

Performanța motrică desemnează rezultatul efectuării unui anumit act motric (acțiuni motrice) ce poate fi evaluat după anumite criterii, norme stabilite. Performanța motrică este deci expresia capacității motrice la un moment dat, nefiind egală cu ea însuși. Aceasta nu desemnează neapărat un rezultat de excepție, și cum se interpretează deseori.

Capacitatea de performanță

Se definește ca rezultat al interacțiunii operaționale a unor sisteme bio-psiho-educogene concretizată în valori recunoscute și clasificate pe baza unor criterii elaborate social-istoric.

Performanța sportivă

Este un rezultat valoros, individual sau colectiv, obținut într-o competiție sportivă și exprimată în cifre absolute, după sistemul locurilor oficiale sau prin locul ocupat în clasament.

Performanța sportivă nu poate fi privită numai ca rezultat, de multe ori exprimat printr-o cifră, deoarece ar însemna să o golim de conținutul său deosebit de bogat⁶. În cadrul procesului de pregătire pe termen lung, conștiința individului este deplin angajată la un nivel de acuitate ridicat, la granița posibilităților, performanța sportivă fiind multiplu determinată și condiționată. În acest context, performanța sportivă este nemijlocit legată de capacitatea de performanță și se constituie ca o valoare bio-psiho-socială realizată în cadrul unor competiții oficiale, ca rezultat al unei capacități multiplu determinate și apreciate pe baza unor criterii sau baremuri riguroase stabilite⁷.

6. P. Popescu – Neveanu, Dicționar de psihologie, Edit. Albatros, București, 1978

7. A. Dragnea, *Dimensiuni obiective și subiective ale capacității de performanță* (Optimizarea sistemului atitudinal și rolul acestuia în manifestarea capacității de performanță a sportivilor), Teză de doctorat, A.N.E.F.S. București, 1984

Competiția (în sens larg) reprezintă o activitate și o sinteză a diferitelor forme de organizare specifice unei activități, care scoate în evidență, pe baza unor reguli, rezultatele obținute și ierarhizarea acestora.⁸

Competiția sportivă este o formă de organizare a întrecerii între sportivii de diferite categorii, ce are ca obiectiv principal compararea performanțelor (rezultatelor) conform unor reguli precise și unor normative stabilite anterior.

Educația fizică

Educația fizică este o componentă importantă a educației globale. Prin conținutul și sarcinile sale specifice, prin influențele sale sistemice asupra individului, atât în plan motric, cât și fizic, intelectual, afectiv, estetic etc., ea se constituie într-o cale spre educația generală.

Conceptul de educație fizică reprezintă o abstractizare și o generalizare a experienței acumulate în acest domeniu, începând din cele mai vechi timpuri și până în zilele noastre.⁹

Concepția despre educația fizică reprezintă valorificarea conceptului de educație fizică, prin aplicarea lui la condițiile concrete ale anumitor societăți. Ea ilustrează sistemul de gândire în care se încadrează conceptul, precum și notele care îi diferențiază conținutul, dar mai ales finalitățile. În România, expresia acestei concepții se materializează în „Legea educației fizice și sportului”.

Conform acestui document, **educația fizică și sportul sunt activități de interes național, sprijinite de stat**, de aceea se precizează că: „prin educație fizică și sport se înțelege toate formele de activitate fizică menite, printr-o participare organizată sau independentă, să exprime sau să amelioreze condiția fizică și confortul spiritual, să stabilească relații sociale civilizate și să conducă la obținerea de rezultate în competiții de orice nivel. Practicarea educației fizice și sportului este un drept al persoanei, fără nici o discriminare, garantat de stat, iar autoritățile administrative, instituțiile de învățământ și instituțiile sportive au obligația de a sprijini educația fizică, sportul pentru toți și sportul de performanță și de a asigura condițiile de practicare a acestora”.¹⁰ O atenție specială se acordă persoanelor cu deficiențe fizice, senzoriale și psihice, necesității de recuperare și de (re)inserție socială.

Specificul calitativ al educației fizice nu constă în faptul că se desfășoară o activitate motrică, ci în modul în care se desfășoară această activitate, în obiectivele urmărite și în accentul pus pe valoarea formativă a conținutului instruirii.

Subiectul care execută o anumită acțiune motrică reacționează printr-o conduită complexă care include (Le Boulch, 1995): *reacții fiziologice, manifestări exterioare (mișcări, cuvinte), răspunsuri mentale (conceptualizări) și efecte asupra mediului extern*.

În consecință, conceptul de educație fizică trebuie să evidențieze contribuțiile multiple ale acestei activități la calitatea vieții individului. În viziunea lui Kretchmar (1994), aceste valori create și promovate de educația fizică sunt reprezentate de: *cunoaștere, fitness, deprinderi motrice și satisfacție (plăcere)*, aspecte pe care autorul le explică astfel:

- **educația fizică contribuie la transmiterea unor cunoștințe (informații)** despre organismul uman, exercițiul fizic, igiena efortului, biomecanica mișcării, regulamentele ramurilor sportive etc.;
- **fitness-ul (aptitudinile sau calitățile motrice)** reprezintă un vector important al influenței educației fizice. Fiind o condiție fundamentală a sănătății, a dezvoltării forței musculare, rezistenței, mobilității, coordonării etc., el **contribuie la ameliorarea calității vieții;**

8. Enciclopedia educației fizice și sportului „ARAMIS”, București (2004)

9. Terminologia educației fizice și sportului. Editura Stadion, București, 1974

10. Legea Educației Fizice și Sportului, nr. 69, Monitorul Oficial al României, București, 2000

- **deprinderile motrice**, achiziționate în număr cât mai mare, determină creșterea posibilităților de mișcare, de experimentare a unor noi senzații motrice, de îmbogățire a universului de cunoaștere, ceea ce **favorizează exprimarea personalității**;
- **educația fizică** presupune un conținut emoțional important, în sensul că **generează satisfacții și bucurii, eliberează tensiunile și creează sentimentul libertății individuale**.

Pentru că educația fizică reprezintă una dintre noțiunile fundamentale ale teoriei educației fizice și sportului, se impune ca aceasta să fie definită clar și cuprinzător, deoarece este expresia esenței exercițiului fizic, a proprietăților lui fundamentale și a conexiunilor existente între diferitele lui forme de practicare.

Educația fizică este „*un proces deliberat construit și dirijat, în vederea perfecționării dezvoltării fizice, a capacității motrice, în concordanță cu particularitățile de vârstă, de sex, cu cerințele de integrare socială a tinerilor, cu solicitările fizice ale profesiilor și cu menținerea condiției fizice*“.¹¹

Educația fizică este „*o activitate care valorifică sistematic ansamblul formelor de practicare a exercițiului fizic, în scopul măririi, în principal, a potențialului biologic al omului, în concordanță cu cerințele sociale*“¹².

Educația fizică, privită ca *mod de viață*, îmbunătățește condiția unei națiuni, aceasta devenind mai capabilă să se exprime, să exploreze și să se dezvolte într-o relație echilibrată cu mediul în care trăiește. Educația fizică se adresează, simultan, corpului și psihicului, deoarece persoana se deplasează, gândește, simte, se exprimă etc. Ea este, de fapt, o *educație prin mișcare*.

Matveev și Novikov (1980) disting două laturi specifice ale educației fizice: *învățarea mișcărilor și educarea calităților motrice*. Prima, cu o componentă psihologică, se dezvoltă ca o concepție biologizantă pregnantă.

Din cauza complexității educației fizice, dată de caracteristicile, de finalitățile și de obiectivele sale, o singură definiție nu-i poate evidenția toate valențele. De aceea, educația fizică trebuie definită din mai multe perspective¹³:

1. **a teoriei acțiunii, ca activitate motrică-biologică** – educația fizică este un tip de activitate corporal-motrică, constituită din acțiuni motrice sistematizate conform unor criterii specifice subiecților pentru care este proiectată și programată;
2. **a didacticii, ca proces instructiv-educativ** – educația fizică este o componentă a educației generale, realizată în cadrul unui proces instructiv-educativ sau în mod independent, în vederea dezvoltării armonioase a personalității și a creșterii calității vieții. Educația fizică cuprinde un complex de stimuli care influențează procesele de dezvoltare somato-funcțională și psihică;
3. **a teoriei sistemelor, ca sistem de concepte și acțiuni** – educația fizică este practică și teoretică, reunind un ansamblu de idei, norme și reguli structurate într-o concepție unitară de organizare și aplicare concretă la diferite categorii de subiecți;
4. **a managementului educației, ca formă de organizare** – educația fizică se constituie ca un ansamblu de forme de organizare ce valorifică sistematic exercițiile fizice, în scopul realizării obiectivelor specifice;
5. **a sociologiei, ca factor de integrare socio-culturală** – educația fizică este un sistem complex de influențe care se aplică rațional indivizilor, favorizându-le ameliorarea condiției fizice, psihice și integrarea socio-culturală.

Unii autori vorbesc despre *educația fizică și sportivă* (Hebrard, 1986), sintagmă folosită pentru a evidenția importanța și rolul ramurilor de sport și al elementelor lor constitutive în

11. I. Siciovan, *Teoria educației fizice și sportului*. Editura Sport-Turism, București, 1979

12. *Terminologia educației fizice și sportului*. Editura Stadion, București, 1974

13. A. Dragnea și colab. op Cit p. 8

realizarea obiectivelor specifice educației fizice. Ea implică *un sistem de mijloace, metode și forme de organizare cu caracter mixt, care vizează nu numai dezvoltarea fizică, ci și capacitatea motrică și capacitatea de efort*, într-o sinteză a acțiunii multilaterale a acestei activități.

Educația fizică este o necesitate pentru toți indivizii, dar, în special, pentru cei cu nevoi speciale (deficienți), având în vedere rolul ei benefic în recuperarea fizică, motrică, afectivă. Astfel, apare termenul de educație fizică specială, care circumscrie o ramură a educației fizice vizând *recuperarea și integrarea socială prin promovarea programelor adecvate diferitelor tipuri de deficiențe*. Există trei tipuri de asemenea programe: *adaptate, corective și de dezvoltare*.

După P. Parlebas, educația fizică este *o practică de intervenție care exercită influențe asupra conduitelor motrice ale participanților*, în funcție de norme educative implicite (asumate) sau explicite (în procesul de instruire).

Sintetizând cele de mai sus, *educația fizică apare ca o componentă a educației generale, exprimată printr-un tip de activitate motrică (alături de antrenament sportiv, competiție, activități de timp liber, activități de expresie corporală și activități de recuperare), desfășurată organizat sau independent, al cărei conținut conceput specific vizează optimizarea potențialului biomotric al individului, precum și a componentelor cognitivă, afectivă și social-relațională, determinând creșterea calității vieții*.

În ceea ce privește *conținutul* educației fizice, există autori care o plasează în opoziție cu sportul, alții care o asimilează sportului și alții care o restrâng la practici determinate de o „metodă”. Cu toții comit o eroare, deoarece simplifică sau reduc la șabloane această activitate. În realitate, conținutul educației fizice este legat de *conduita motrică sau de ansamblul tehnicilor corporale variate, care influențează complex subiecții*. Acest tip de conduită este *numitorul comun* al tuturor activităților fizice și sportive, iar identificarea ei ca obiect specific al educației fizice îi conferă acesteia identitate în ansamblul celorlalte discipline.

În concluzie, conținutul educației fizice este constituit de conduitele motrice. Exercițiile nu reprezintă scopuri în sine, ci mijloace de îmbunătățire a capacității motrice. Nu tehnica în sine este importantă, ci subiectul care o utilizează în scopuri variate.

În final, adăugăm câteva note care, pe lângă cele prezentate, pot fi definitorii pentru educația fizică:

- *educația fizică dispune de un sistem de mijloace și metode, de tehnologii de predare diferențiate conform condițiilor și obiectivelor proprii categoriilor de subiecți;*
- *educația fizică răspunde cerințelor de realizare a dezvoltării fizice și a capacității motrice, în vederea satisfacerii solicitărilor proprii diferitelor profesii și pentru menținerea îndelungată a unei bune condiții fizice;*
- *educația fizică îmbină în mod echilibrat instruirea cu educația, în vederea formării unei personalități complete, evaluate și armonioase.*

Fiind o valoare esențială pentru individ și societate, educația fizică face parte din sfera culturii fizice. Este activitatea motrică cu cel mai important impact social (ca număr de subiecți, interval de vârstă și forme instituționalizate de organizare). Educația fizică reprezintă și un mod de a transmite, de la o generație la alta, elementele unei culturi, valorile, experiența pozitivă, atitudinile și convingerile pe care aceasta le creează.

Educația fizică realizează o legătură între *a fi și a deveni*, într-o tranziție echilibrată, care favorizează exprimarea deplină a potențialului motric, mental și social al subiectului.

Sportul

Sportul, acest fenomen polivalent al lumii moderne, este considerat *experiență individuală și instituție, loisir și specializare de înalt nivel competițional, expresie spontană și tehnică elaborată, practică educativă și spectacol, joc și muncă, exercițiu corporal și conduită psihică*.

Înțelesul termenului de *sport* este foarte controversat în literatura de specialitate, atât prin prisma conținutului său, cât și a originii sale. El a apărut în contextul educației fizice promovate în școlile engleze, la sfârșitul secolului al XIX-lea, constituind punctul forte al teoriei lui Thomas Arnold și desemnând *educația realizată prin intermediul întrecerii și a competiției*.

Sportul era considerat un mijloc ideal de formare a corpului și al caracterului. Apariția lui a marcat trecerea de la obiectivele de ordin igienic, pe care le urmărea educația fizică, la obiectivele privind valorile educative ale întrecerii.

Noțiunea de *sport* este disputată de:

- *lingviștii din țările latine* – susțin că sursa primară a acestui cuvânt se găsește în latinescul „deporto” (poartă, a transporta), care derivă din „desport”, cuvânt din vechiul vocabular francez (secolul al XIII-lea), desemnând ansamblul mijloacelor grație cărora petrecerea timpului devine agreabilă: conversație, distracție, glume etc.;
- *lingviștii englezi* – în opinia lor, în Anglia secolului al XIV-lea, cuvântul «sport» a generat o terminologie apropiată de cea britanică actuală: to sport, disporter, disportare. Primii sportivi au fost nobilii care se dedicau activităților de divertisment, condiții în care sportul desemna o manieră privilegiată de viață; mai târziu, transformările din societatea medievală au antrenat integrarea jocurilor de către popor.

Sportul presupune competiție și competență angajantă. Rădăcina comună a celor doi termeni nu este o întâmplare, ci demonstrează o legătură logică între

Competiție – întrecere, luptă, formă de organizare și

Competență – capacitate dobândită pentru întreținere, luptă, participare.

Cei doi termeni se asociază, întărindu-se unul pe celălalt. (A. Dragnea, 2005)

Pentru G. Proteau, sportul este *un joc care constrânge individul la o triplă luptă: contra lui însuși, contra altor indivizi și contra naturii, în cadrul unor reguli precise și al unor obligații convenționale*.

Structura socială a sportului este evidențiată și de Magnane, în viziunea căruia acesta reprezintă *o activitate de loisir a cărei dominantă este efortul fizic practicat în manieră competițională, comportând reguli și instituții specifice, și susceptibilă de a se transforma în activitate profesională*.

M. Bouet realizează o paralelă între cele *joc* și *sport*, pornind de la *aspectele comune*:

- caracterul de gratuitate și libertate le este atribuit ambelor activități, cu deosebirea că sportul îi acordă o mai mare importanță decât jocul;
- caracterul „neproductiv” al activităților ludice dispare în sport, care este un domeniu generator de acte culturale;
- motivația ludică este cea care caută imediat elementul de plăcere, spre deosebire de motivația sportivă, legată de necesitatea de depunere a efortului în antrenament și în competiție, de acceptare și diminuare a pericolului, în vederea obținerii unor satisfacții elevate.

Deși atât jocul cât și sportul sunt guvernate de reguli, ele au *finalități* diferite:

- în cadrul *jocului*, regulile sunt relativ fixe, stabilite în prealabil sau recunoscute de comun acord, ele delimitând jocul în ansamblu;
- în *sport*, regulile prescriu ceea ce trebuie făcut, ele trasează câmpul de exerciții în funcționalitatea sa, câștigând, prin extensie, caracteristici socializante.

Lărgirea sferei de cuprindere a noțiunii de *sport* a determinat o nouă dimensiune, care îi pune în pericol esența, prin disipare în alte domenii, cum ar fi spectacolele de simulare concepute, în principal, pentru efectul de amuzament și pentru obținerea de venituri financiare.

Se diferențiază *trei moduri* fundamentale de *conduită motrică sportivă*:

- Primul mod *urmărește obținerea, prin mișcare, a unui rezultat demonstrabil, obiectiv*, care se prezintă sub forma timpului, a distanței sau a încărcăturii, prin transformarea aptitudinilor motrice în rezultate măsurabile.

- Al doilea mod are ca scop mișcarea însăși și optimizarea ei calitativă și gradată, în funcție de dificultate. Rezultatele obținute pot fi evaluate atât obiectiv, cât și subiectiv, cum este cazul gimnasticii artistice, al gimnasticii ritmice, al patinajului artistic, al dansului sportiv etc.
- Al treilea mod de conduită urmărește obținerea unui avantaj asupra unui adversar direct, deci rezultatele se stabilesc prin comparație directă. El se întâlnește în sporturile de luptă și în jocurile sportive în care se face trecerea de la jocurile de mișcare, demonstrative, la sporturile propriu-zise.

În aceste condiții, exercițiul fizic a câștigat în complexitate și s-a transformat în activitate de întrecere în cadrul competiției. Termenul de „competiție” derivă din cel de „întrecere”, de „luptă” care, după Kluge, ar izvorî din latinescul „campus”, tradus prin „câmp de bătaie”. El este sinonim cu cuvântul „concurs”, care își are originea în latinescul „concursus” sau în francezescul „concours”, termen folosit în definirea unei stări de concurență.

Matveev (1982) afirma că sportul, în sens restrâns, este reprezentat de activitatea competițională, iar Singer (1982) considera competiția ca fiind „esența sportului”.

Elementul central al competiției este compararea performanțelor sportive. La baza activității competiționale se află egalitatea șanselor tuturor participanților, prin crearea acelorași condiții pentru toți concurenții. Obținerea performanței sportive vizează atât procesul, cât și produsul (rezultatul), deci atât efortul continuu, cât și ceea ce se obține în urma acestui efort.

M. Epuran (1990) afirmă că, prin definiție, *sportul este competiție, întrecere cu spațiul, cu timpul, cu gravitația, cu natura, cu alții și cu sine*.

Abordarea sportului numai prin prisma competiției și a performanței reprezintă un punct de vedere îngust, deoarece sportul se practică și în alte scopuri, cum sunt cele de menținere a sănătății, pentru relaxare sau de întreținere a unor relații sociale. În sportul pentru toți și în activitățile de timp liber, competițiile sportive sunt planificate ca manifestări de motivare și de stimulare, care se adresează unui număr mare de participanți, iar stabilirea performanței, ca rezultat al confruntării sportive cu adversarul, precum și obținerea victoriei, devin factori secundari.

Complexitatea biologică, psihologică, socială, organizatorică și structurală a sportului, ca fenomen al lumii contemporane, face imposibile tentativele de definire a acestuia dintr-un singur unghi. Dimensiunile amintite implică un *sistem de definiții ale sportului*¹⁴, menit să ofere o imagine amplă asupra domeniului analizat.

Sportul este o *activitate de întrecere constituită dintr-un ansamblu de acțiuni motrice, diferențiate pe ramuri de sport, prin care se caută perfecționarea posibilităților morfo-funcționale și psihice, concretizate în performanțe ca: recordul, depășirea proprie, depășirea partenerului*.

Sportul reunește toate formele de activitate fizică menite, printr-o participare organizată sau nu, să exprime sau să amelioreze condiția fizică și confortul spiritual, să stabilească relații sociale sau să conducă la obținerea de rezultate în competiții de orice nivel¹⁵.

Sportul este o *structură de activități motrice codificate și de regii instituționalizate, ce corespund practicării diferitelor forme de competiții sportive, după reguli oficiale, între doi sau mai mulți competitori, sau a unui individ cu sine însuși*.

Sportul este o *activitate motrică de loisir sau de întrecere, desfășurată în cadru instituționalizat sau independent, cu caracter mai mult sau mai puțin spontan și competitiv*.

Sportul se prezintă ca un *mediu propice pentru însușirea atitudinilor, a valorilor și a comportamentelor social-personale, apreciate în plan cultural*.

Înțelegerea sportului ca activitate polivalentă a determinat pătrunderea regulilor sale specifice, a formelor de organizare și a finalităților, prin similitudine și în alte domenii ale vieții sociale. Astfel avem competiții economice, olimpiade pe profesii și discipline din planul de învățământ, școlar etc. dovedind larga sa acceptare și audiență sociale.

14. A. Dragnea și colab. op. Cit p. 8, 9

15. *Charta Europeană a Sporturilor*

2.

CONCEPȚII PRIVIND LOCUL ȘI ROLUL EDUCAȚIEI FIZICE ȘI SPORTULUI ÎN SOCIETATE

Diferitele concepții existente în secolul al XIX-lea au fost generate, în principal, de **curentul umanist mondial** și de **ideologia** pe care se sprijinea organizarea statală din țările în care au fost create sistemele de educație fizică.

Se remarcă, în mod deosebit, precizarea conținutului educației fizice, a cadrului său organizatoric, în concordanță cu o serie de funcții și de obiective corelate pentru prima dată și determinate de curentul general al epocii.

Sistemele de educație fizică, cu aspectele lor pozitive și negative, au contribuit decisiv la stabilirea statutului educației fizice, a formelor ei de aplicare în diferite condiții și au pus pentru prima dată problema elaborării unor **teorii**, ca măsuri necesare de „intelectualizare” a acestei activități.

Concepția englezească despre practicarea exercițiilor fizice a fost cea care a contribuit la promovarea concepției despre sport. Deși practicarea exercițiilor fizice sub formă de întrecere exista încă din antichitate, niciodată, până la Arnold, nu au fost subliniate mai bine valențele educative ale întrecerii, în cadrul unui sistem competițional.

R. Singer (1984), considerând că nu se poate vorbi despre o concepție cu privire la educația fizică decât odată cu apariția sistemelor naționale, propune *periodizarea evoluției* acesteia în cinci etape:

Etapa I. La sfârșitul secolului al XIX-lea, se constată o *accentuare a efectelor educației fizice* în planul sănătății, al proporțiilor corporale și al pregătirii fizice, fapt ce i-a determinat pe specialiști să utilizeze, pentru această latură a educației, sintagma de „*pregătire fizică*”.

Etapa a II-a. În 1893, Thomas Wood cerea înlocuirea acestei sintagme cu cea de „*educație fizică*”, afirmând că „marea știință în educația fizică nu este educarea naturii fizice, ci relația pregătirii fizice cu educația completă, și apoi efortul de a face fizicul să contribuie la integrarea individului în societate”.

Tot la sfârșitul secolului al XIX-lea, Clark Hetherington lansa o nouă perspectivă asupra educației fizice, înțelegând atributul de „fizică” doar în sensul că activitatea întregului organism este un agent educațional. El propunea, pentru conținutul educației fizice, patru componente de bază: *educația organică – nutriție, educația psihomotorie – deprinderi, educația caracterului – calități morale și educația intelectuală – înțelegere, învățare*.

Etapa a III-a. Prin 1900, educația fizică avea multe dintre aspectele altor laturi ale educației. *Rigiditatea instruirii, exercițiile, formalismul, au făcut ca nevoile și interesele individuale, divertismentul și expresia să fie reconsiderate. Sporturile și jocurile cu mingea devin principalul punct al programelor de învățământ*, programe care subliniază contribuția educației fizice la starea de bine, pe plan fizic, mental, emoțional și social.

Etapa a IV-a. Se caracterizează prin faptul că *profesorii încearcă să aplice rezultatele obținute de cercetările din domeniul psihologiei învățării la științele educației, la pedagogie, în vederea creșterii eficienței învățării*.

Etapa a V-a. Se manifestă pe la jumătatea deceniului cinci, când s-a accentuat *intelectualizarea activităților motrice. Dezvoltarea unei atitudini favorabile față de activitate, încurajarea interacțiunii sociale, obținerea unei stări de împlinire și posibilitatea de autoexprimare au fost câteva dintre principalele obiective urmărite prin practicarea organizată a exercițiilor fizice*.

2.1. Concepții moderne despre educația fizică

În 1984, J.B. Parks face o analiză a materialelor publicate între 1930 și 1984, pe tema concepțiilor despre educația fizică, din care a rezultat existența a trei școli de gândire:

2.1.1. Educația fizică – educație prin fizic. La baza acestei concepții a stat *ideea că educația minții se poate realiza și prin educația corpului*. De aceea, obiectivele generale ale educației fizice erau formulate în termeni valabili și pentru alte discipline de învățământ, iar obiectivele sale specifice erau:

- ✓ dezvoltarea organică (creșterea), neuromusculară (deprinderile), interpretativ-corticală (inteligenta) și emoțională (comportamentul) (J.B. Nash, 1931, citat de J.B. Parks, 1984);
- ✓ contribuția la o viață intensivă, completă, formarea deprinderilor pentru activitățile de timp liber și eficiența în activitățile recreative (J.S. Ferring, 1930, citat de J.B. Parks, 1984).

Alte obiective vizau dezvoltarea socială, morală, intelectuală, a sănătății fizice și mentale, reducerea delincvenței juvenile, îmbogățirea vieții personale, promovând *ideea dezvoltării echilibrate a ființei umane prin educație fizică*.

2.1.2. Educația fizicului. În 1936, C.H. McCloy spunea că „baza tuturor formelor de educație fizică (educațională, corectivă sau orice alt aspect al acestui domeniu) constă în antrenarea adecvată și în dezvoltarea corpului însuși”. Afirmatia a stat la baza programelor inițiate de pionierii educației fizice din SUA, care susțineau că educația fizică își justifică prezența în planul de învățământ prin contribuția unică pe care o aduce la educarea copilului. *Dezvoltarea corpului, formarea de deprinderi psihice și motrice pot contribui la dezvoltarea caracterului și a personalității, dar accentul trebuie pus pe aspectele fizice, deoarece fiecare domeniu educațional trebuie să-și urmărească specificul*.

Concepția nu a reușit să se impună în gândirea secolului al XX-lea, dar i se acordă respectul cuvenit, pentru că a încercat să reorienteze conținutul domeniului.

2.1.3. Educația prin și pentru mișcare. În sprijinul acestei concepții, Eleonor Mathews afirmă că „dacă definim o persoană educată complet drept cea care are dezvoltată plenar abilitatea de a utiliza constructiv toate capacitățile sale potențiale, ca o persoană în relație cu lumea în care trăiește, atunci se poate defini *persoana educată din punct de vedere fizic drept cea care are dezvoltată plenar abilitatea de a utiliza constructiv toate capacitățile potențiale de mișcare ca mod de exprimare, explorare, dezvoltare și interpretare a ei însăși și a relației cu lumea în care trăiește*”.

B.J. Logsdon consideră că „educația fizică este o parte a educației mișcării care a fost concepută ca program educațional în cadrul curriculum-ului școlar”. Susținătorii acestei concepții formulează obiective specifice, care ilustrează domeniile de învățare psihomotor, afectiv și cognitiv.

„Asociația Americană pentru Sănătate, Educație Fizică și Recreere” (A.A.H.R.E.R.) afirmă că „educația fizică este o parte integrantă a educației totale, care contribuie la dezvoltarea fiecărui individ prin intermediul mișcării umane.”

În ceea ce privește predarea educației fizice, în literatura de specialitate au fost promovate trei concepții:

- a) Educația fizică tradițională** – asimilată pedagogiei tradiționale, pedagogiei performanței (Siedentop, 1984), are la bază răspunsul direct și imediat care trebuie furnizat de subiect la un stimul al profesorului. *Esența ei constă în strategiile de aplicare practică a cunoștințelor*.

În această modalitate de abordare a educației fizice, se subliniază *rolul profesorului*, în calitate de specialist: el ia toate deciziile privind conținutul instruirii, ordinea sarcinilor, localizarea, posturile, timpii de începere și de încheiere a execuțiilor, ritmul, durata, evoluția sarcinilor etc.

După Mosston și Ashworth, profesorii care promovează această concepție cu privire la predarea educației fizice au în vedere realizarea următoarelor obiective: *răspuns imediat la un stimul, uniformitate, conformitate, performanță sincronizată, adeziune la un model prestabilit, reproducerea unui model, precizia și acuratețea modelului, perpetuarea tradițiilor culturale prin ceremonii, obiceiuri, cutume și ritualuri, menținerea standardelor estetice, creșterea spiritului de grup, eficiență în utilizarea timpului, siguranță.*

Scopul concepției tradiționale asupra predării educației fizice este învățarea cât mai fidelă a unor sarcini motrice, într-un timp prestabilit.

b) Concepția umanistă – orientată în special spre integrarea judecății critice și a reconstrucției personale în context social, ea subliniază *dezvoltarea sinelui prin acțiune, proiectare și autodepășire*. Ea nu este privită ca un scop în sine, ci ca un **mijloc de dezvoltare echilibrată și integrată a personalității umane**.

c) Paradigma socială – promovată de Daniel (1992, 1996), se bazează pe filosofia pragmatică a educației. Conform acestei paradigme, *o activitate nu este educațională când se adresează în special transmiterii de cunoștințe sau realizării mecanice a unor acțiuni*. Atributul de „educațional” poate fi asociat procesului de formare a individului integrat în societatea căreia îi aparține și motivat să se implice în restructurarea experienței sociale.

2.1.4. Concepția europeană pornește de la ideea că educația fizică și sportivă este parte integrantă a educației în școlile de toate gradele, răspunzând celor patru nevoi fundamentale ale copiilor:

- a) de solicitare fizică favorabilă proceselor de creștere și dezvoltare;
- b) dobândirea de experiență motrică;
- c) de a fi apreciați, lăudați și menajați;
- d) de a acționa în grup;

Obiectivele educației fizice în țările europene sunt următoarele:

- dezvoltarea unor obișnuințe de activitate fizică pentru sănătate;
- formarea obișnuinței de a efectua activități fizice înțera viață;
- formarea deprinderilor motrice, gimnice sportive, de expresie, artistice și a calităților motrice;
- dezvoltarea fizică optimă și atitudinea corectă a corpului;
- dezvoltarea armonioasă a componentelor personalității;
- favorizarea integrării în grup și a comunicării în cadrul acesteia;
- formarea atitudinii de fair-play și a respectului față de regulamente, a spiritului de toleranță și încurajarea cooperării.

Pentru realizarea acestor obiective, țările membre ale C.E. acordă trei lecții pe săptămână. Fiecare țară valorifică experiența națională dobândită în domeniul educației fizice și este preocupată permanent pentru crearea unor condiții materiale cât mai bune pentru desfășurarea activităților.

După McKay, Gore și Kirk, **educația fizică tehnocrată** (centrată pe transmiterea de informații tehnice), predomină și în Australia, Canada, Marea Britanie, Statele Unite. Profesorii, preocupați mai ales de înțelegerea fenomenelor tehnice, au înlocuit pedagogia critică sau instruirea reflexivă cu educația fizică tehnocrată.

2.2. Concepții despre sport

Termenul de „sport” a apărut în contextul educației fizice promovate în școlile engleze, la sfârșitul secolului al XIX-lea. El a constituit punctul forte al teoriei lui **Thomas Arnold**, și desemna **educația realizată prin întrecere și competiție**. Sportul era considerat mijlocul ideal de formare a corpului și a caracterului. Apariția lui a marcat trecerea de la obiectivele de ordin igienic, pe care le urmărea educația fizică, la cele privind valorile educative ale întrecerii.

Pierre de Coubertin preia și dezvoltă ideile formulate de Arnold: „pedagogia sportivă, așa cum a înțeles-o Thomas Arnold, este pârgăhia cea mai bună și mai activă pe care o pot utiliza educatorii din orice țară, pentru a forma adolescenți cu un moral pe măsura fizicului. [...] Nimic nu este nici solid, nici durabil în educația fizică, dacă nu se realizează în colaborare cu sportul”.

Subliniind **principalele caracteristici ale sportului**, și anume *efortul, intensitatea și dorința de perfecționare*, Coubertin atrage însă atenția asupra posibilităților „de risc și de exces”, deoarece *el considera sportul un domeniu de manifestare a excelenței*. În plus, *el milita pentru transferarea în viața cotidiană a valorilor umane care rezultau din practicarea sportului*. În concepția sa, „educația fizică trebuie să incite elevii să fie sportivi, dincolo chiar de școlaritate”.

Sportul s-a răspândit cu rapiditate în întreaga lume. Încă din 1936, A.B. Stiven (citată de K.H. Bette și A. Rutten, 1995), constata că termenii tehnici legați de domeniul sportului au devenit o zestre comună a tuturor națiunilor, asemănător termenilor tehnici italieni din domeniul muzicii: „e puțin probabil ca o piesă a culturii să migreze, cu atât de puține modificări, de la o țară la alta”.

Această afirmație impune constatarea că **sportul este inclus în sfera culturii**. În același timp, trebuie remarcat faptul că, deși inițial se poate vorbi despre o formă de educație fizică prin intermediul întrecerii, treptat, **sportul s-a delimitat ca formă de activitate motrică aparte**.

Sportul este definit ca „joc organizat, acompaniat de efort fizic, realizat printr-o structură formală, organizat într-un context de reguli formale și explicite de comportament și proceduri, și observat de spectatori.”¹⁶

Deși susținută de la începutul secolului, ideea că sportul trebuie să fie accesibil tuturor, dincolo de interesele de ordin politic sau economic, își găsește apărători fervenți abia în anii ‘90. Documentele internaționale susțin că sportul a fost și rămâne o formă de educație, prin întrecere, prin mișcare.

2.2.1. Evoluția concepției despre sport în România

În România, concepția despre practicarea ramurilor de sport a început să se dezvolte la începutul secolului al XX-lea, în școli și facultăți, prin practicarea unor sporturi consacrate în Europa și în lume, dar și prin promovarea sportului nostru național, oina. În această perioadă, se înființează o serie de structuri organizatorice, sub forma cluburilor sportive, care cuprindeau toate păturile sociale, nu numai elitele. De asemenea, se remarcă participarea României la Jocurile Olimpice de vară și de iarnă, la sporturi pe echipe și individuale, ceea ce demonstrează că *statul și organizațiile non-guvernamentale aveau o concepție favorabilă sportului și îi recunoșteau valențele educativ-formative*.

Concepția privind practicarea sportului în țara noastră a suferit modificări substanțiale după război și până în anul 1990, conform ideologiei dominante, care lansa sloganuri de tipul „Sportul pentru popor”, „Sportul ca factor de pregătire pentru muncă și apărare”, „Primii în sport, primii la învățătură” etc.

În această perioadă, s-au concretizat structuri organizatorice (înființarea de cluburi și asociații sportive, la toate nivelurile și pentru toate categoriile sociale), confirmând **existența**

16. *Dictionary of Sport and Exercise Sciences*, Illinois, 1991

unui sistem de educație fizică și sport, care a condus la afirmarea României, mai ales în ceea ce privește performanța. Au apărut primii campioni olimpici, mondiali și europeni, România devenind un participant cu pretenții la medalii în competițiile internaționale. Pe de altă parte, pentru mulți tineri, practicarea sportului de performanță a devenit un mijloc de evadare din constrângerile sociale caracteristice acelei epoci.

Numeroasele acte normative emise pentru organizarea educației fizice și sportului, incluzând și o lege specială, evidențiază **preocupări constante pentru dezvoltarea sportului**. De exemplu, enunțul: „educația fizică și sportul sunt activități de interes național” apare în numeroase documente, fiind o declarație de mare profunzime, dar care a rămas adeseori la nivel de declarație, măsurile concrete de realizare fiind minime.

După 1990, odată cu **acceptarea ideii de sport profesionist**, concepția despre sport s-a modificat din nou, materializându-se în „Legea educației fizice și sportului” care, pentru prima dată în istoria acestei activități, îi reglementează locul și rolul în societate, formele de organizare, statutul de structură socială de drept privat (federații, cluburi, asociații), **sportul fiind recunoscut ca factor de civilizație și de integrare socială**.

România, membră a Consiliului Europei, aderă la recomandările acestuia privind sportul și adoptă „Charta Europeană a Sportului”, dar și alte documente, orientându-se spre civilizația europeană a sportului, care subliniază că:

- > **Sportul trebuie să devină un bun al tuturor.** Sintagma „sport pentru toți” se referă la accesibilitatea practicării lui, la diferite niveluri, în funcție de interese și aptitudini. El este un drept al fiecărui om, indiferent de culoarea pielii, de sex și de statutul socio-profesional.
- > **Sportul este un factor de cultură, un mijloc de dezvoltare a omului, un factor de întărire a sănătății.**

În prezent se remarcă **producerea unei internaționalizări a concepției despre sport**, care are în centrul său omul, beneficiar pe linie biologică, psihică și socială al activității sportive. La aceasta se adaugă **contribuția substanțială a sportului la realizarea actului educațional, prin promovarea codului eticii sportive**, care consemnează nu numai participarea la activitatea sportivă într-un mediu ecologic, dar și într-un climat moral care să îi deprindă pe participanți să aprecieze și să aplice principiile eticii.

3.

FUNCȚIILE EDUCAȚIEI FIZICE ȘI SPORTULUI

Conceptul de funcție a fost definit drept o *corespondență între două clase de fenomene, un ansamblu coordonat de operații efectuate în vederea atingerii unor obiective*.¹⁷ Funcția este esența unei activități, este o realitate ce caracterizează măsura orientării acesteia în vederea atingerii scopului. Particularizând, funcțiile educației fizice și sportului realizează o corespondență între practicarea exercițiilor fizice, sub diverse forme, și efectul acestora asupra ansamblului vieții sociale.

Din perspectivă sistemică, prin funcție se înțelege „o anumită activitate, acțiune, comportament, semnificative pentru un anumit sistem, în sensul satisfacerii cerințelor funcționale ale acestuia” (C. Zamfir, 1972). Funcțiile activităților motrice satisfac cerințele esențiale, fundamentale care asigură existența sistemului (M. Epuran, V. Epuran, 1974).

A.Radcliffe-Brown afirmă că „funcția unei activități constă în rolul pe care îl joacă ea în viața socială ca un întreg, și deci în contribuția pe care o are la menținerea continuității structurale a sistemului social”.

După I. Șiclovan (1979), prin funcțiile educației fizice și sportului se înțelege „acele destinații (roluri, influențe) ale activităților în cauză, care au caracter constant, răspunzând unor nevoi ale dezvoltării și vieții omului. Funcțiile derivă din ideal și se subordonează lui. În ansamblul funcțiilor educației fizice și sportului, unele sunt caracteristice numai acestor două activități, în sensul că lor le revine în primul rând satisfacerea nevoilor sociale respective, iar altele au caracter asociat în sensul contribuției de alte activități la realizarea altor funcții, de altă natură.

3.1. Funcția de optimizare a potențialului biologic

Omul este o ființă biologică, ale cărei componente structural-funcționale (sferă somatică, marile funcții, rezerve energetice, resurse psihice) sunt, în mod general și specific, influențate prin educație fizică și sport. Un bun potențial biologic condiționează și o stare optimă de sănătate, întreținută permanent prin practicarea exercițiilor fizice.

O solicitare adecvată din punct de vedere calitativ și cantitativ, și în educația fizică, și în antrenamentul sportiv, conduce la *modificări morfologice și funcționale* relevante, cum ar fi: tonificarea musculaturii cardiace și respiratorii, creșterea volumelor sistolic și respirator, scăderea frecvenței cardiace în repaus și în efort, atitudinea corporală corectă, îmbunătățirea calității proceselor de reglare neuromusculară. Kiphard (1973) demonstrează că practicarea exercițiilor fizice, în procese bine dirijate, duce la creșterea capacității funcționale a neuronilor din ariile motorii corticale, iar la copilul mic conduce la îmbogățirea ramificațiilor sinaptice din structurile nervoase centrale.

Activitățile de educație fizică și sport constituie un stimul direct, aproape exclusiv, al dezvoltării morfo-funcționale, iar absența acestora poate conduce la adaptări de tip involutiv, ale căror dimensiuni sunt greu de anticipat.

J. Weineck (1992) spune că talia și capacitatea funcțională a organelor importante pentru performanța fizică depind în proporție de 60-70% de *factorii genetici* și de 30-40% de *calitatea și cantitatea solicitărilor specifice*. Astfel, numai o solicitare musculară adecvată permite să se ajungă la o evoluție completă a posibilităților de dezvoltare genetică a copilului (adolescentu-

17. *Encyclopaedia Universalis*, Paris, France, 1990

Tabel 1 – Funcțiile educației fizice și sportului*)

Funcțiile educației fizice și sportului (trunchi comun)	Funcțiile educației fizice	Funcțiile sportului
În planul sănătății	Funcția de îmbunătățire a stării de sănătate și de optimizare a potențialului biologic	Funcția de maximizare a potențialului biologic, conform cerințelor ramurii de sport, și de reducere a efectelor efortului unilateral sau excesiv
În planul capacității de mișcare	Funcția de dezvoltare psihomotrică și de perfecționare a capacității motrice	Funcția de dezvoltare a capacității de performanță
În plan psiho-social	Funcția de dezvoltare a calităților intelectuale, morale, volitive Funcția de socializare	Funcția de conturare (perfectoare) a profilului psihic specific unei probe, ramuri de sport, funcția agonistică, funcția de excelență
În plan cultural	Funcția de transmitere a valorilor spirituale, materiale, de reflectare a activităților de practicare a exercițiilor fizice ca acte culturale, funcția de dezvoltare a calităților estetice (corporale și de mișcare)	Funcția de transmitere a tradițiilor, a „ritualurilor”, a valorilor morale (fair-play), funcția de valorizare a rezultatelor științei domeniului, funcția de spectacol a ramurilor de sport (aflate la granița cu arta), funcția de simbol a idealului sportiv olimpic
În plan economic și recreativ	Funcția de ameliorare a randamentului profesional, a randamentului școlar, funcția de petrecere în mod organizat, plăcut, a timpului liber; funcția de susținere a integrării profesionale	Funcții legate de următoarele aspecte: domeniu de investiții, crearea de locuri de muncă, dezvoltarea unei „industrii a sportului” – tehnologie, echipamente

*) A. Dragnea și colaboratorii (2000)

lui). Organele reacționează la lipsa de stimulare motrică prin diminuarea capacității de performanță, printr-o mare sensibilitate la boală și prin scăderea posibilităților de compensare.

Prin urmare, educația fizică și sportul școlar au o contribuție însemnată la compensarea lipsei de activitate fizică a copilului și a efectelor acesteia.

3.2. Funcția de perfecționare a capacității motrice

Motricitatea este elementul central pentru temele vizând conținutul instructiv al unei programe de educație fizică. Această activitate contribuie esențial la dezvoltarea motrică, influențând conduita subiectului, în procesul de integrare a acestuia în mediu.

Deprinderile motrice sunt consolidate și rafinate până la punctul în care subiectul operează cu ele cu ușurință, în mod eficient, în orice condiții ambientale.

Capacitatea motrică generală (fitnessul) condiționează ansamblul abilităților și motivația subiectului de a se „desfășura” liber, în orice tip de activitate, posibilitatea lui de a realiza zilnic sarcini motrice variate, fără a resimți oboseala, posesia unor ample rezerve energetice în scopuri recreative sau pentru nevoi neprevăzute. Toate acestea constituie note definitorii pentru starea de bine fizic, motric și psihic pe care o implică fitness-ul. Forța musculară, rezistența cardiovasculară și cea musculară, mobilitatea articulară și compoziția corporală sunt componente ale capacității de mișcare, condiționate de starea de sănătate. Echilibrul, coordonarea segmentară, agilitatea, viteza, puterea musculară sunt componente ale capacității de mișcare aflate în relații de condiționare cu eficiența mișcării (deprinderile performante).

Capacitatea motrică este de două feluri:

- > **generală** – cuprinde calități motrice de bază și deprinderi motrice de bază specifice educației fizice;
- > **specifică** – include calități motrice și deprinderi motrice specifice ramurilor de sport.

Dacă educația fizică vizează o **practică optimală**, scopul antrenamentului sportiv este **practica maximală**, care conduce la obținerea rezultatelor-record, în condițiile dificile ale competiției.

Prin funcția de perfecționare a capacității motrice, educația fizică și sportul presupun **învățarea mișcărilor** și **învățarea prin mișcare** (prin stimularea structurilor perceptiv-motorii, cognitive, a imaginii de sine și a socializării) dezvoltarea întrugului sistem biologic, psihic și motric care este omul.

3.3. Funcția psiho-socială

Educația fizică și sportul contribuie la procesul de transformare a copilului în adult și la integrarea acestuia în societate. Prin faptul că îl capacitează cu **competențe de ordin motric, biologic, funcțional, psihic și moral**, cele două activități au devenit indispensabile în procesul de dezvoltare armonioasă a personalității umane.

Pe lângă dezvoltarea capacității motrice, educația fizică și sportul influențează considerabil dezvoltarea cognitivă și afectivă.

Activitățile care au loc în cadrul educației fizice și sportului nu sunt exclusiv de natură motrică. Prin intermediul mișcării, inclusă într-o activitate planificată și organizată, se obțin modificări progresive în capacitatea subiecților de a analiza situații, de a rezolva probleme, de a lua decizii și de a acționa. Se stimulează, astfel, **activitatea intelectuală** (gândirea, atenția, memoria, imaginația, creativitatea), cea care este responsabilă de dobândirea de către subiecți a **cunoștințelor despre deprinderi** (cum ar trebui să se miște corpul), **despre activități** (în ce

context poate să se miște corpul, care sunt regulile de desfășurare a acestor activități), **despre mișcare** (cum poate să se miște corpul), **despre fitness** (cum „funcționează” corpul uman).

Influențele acestor două forme de activitate motrică se extind și la **domeniul afectiv**, unde se fac resimțite îndeosebi la nivelul a patru categorii de comportamente afective: interese, motivații, atitudini și valori.

Influența practicării exercițiilor fizice asupra domeniului cognitiv și afectiv nu poate fi analizată în afara contextului social în care se desfășoară educația fizică și sportul. Prin practicarea exercițiilor fizice, se dezvoltă sentimentul de apartenență la un grup, se oferă ocazia valorizării ideilor și a acțiunilor personale, se asigură recunoașterea valorii individului, se favorizează dezvoltarea capacității de apreciere și de autoapreciere, elemente deosebit de importante pentru structurarea imaginii de sine, se realizează acceptarea și promovarea unui comportament moral consistent, exprimat în concepte de tipul: fair-play, cooperare etc.

Dorința de afiliere la grup este unul dintre motivele pentru care oamenii, în general, și copiii, în special, participă la activități motrice cu caracter recreativ sau competițional. În același timp, nevoia de apartenență la un grup îl obligă pe individ să respecte normele de comportament, valorile pe care acesta le promovează, și să aibă atitudine de acceptare a celui alt. În acest fel se realizează procesul de socializare, deosebit de important pentru că are ca rezultat dobândirea de către individ a competenței sociale.

3.4. Funcția culturală

Domeniul educației fizice și sportului definește un univers al creațiilor umane de natură morală, estetică, intelectuală, care își găsesc locul cuvenit în ansamblul general al valorilor. Ca **acte de creație a valorilor**, deci ca **acte de cultură**, educația fizică și sportul reprezintă factori educaționali ce marchează existența individului la un moment dat sau în mod continuu, pe parcursul ontogenezei.

Reflectarea activității de practicare a exercițiilor fizice, ca act cultural, trimite la o nouă semnificație a corpului uman, la o altă percepție asupra necesității angajării subiectului în acest tip de activitate, la o îmbinare armonioasă între cultura spiritului și acțiunea propriu-zisă. Funcția culturală marchează transformarea „corpului-obiect” în „corpul-subiect”, care simte, percepe, analizează, compară, decide, într-o experiență de mișcare ce interferează cu creația. Prin educație fizică și sport, individul poate exprima cine este, ce simte și care este viziunea lui asupra vieții, putându-se astfel identifica cu sine și cu ceilalți.

I. Bâltan (1996) afirmă că se poate vorbi despre *valorile sportive ca tip distinct, diferit de valorile morale sau estetice*, printre acestea figurând fair-play-ul, vitalitatea, autodepășirea, angajarea totală. Aceste valori se manifestă într-un context specific, în competiții, în cadrul unor raporturi interumane de parteneriat sau de rivalitate.

În sport există valori estetice care privesc calitățile și canoanele estetice proprii acestui tip de activitate. O săritură în înălțime, o pasă spectaculoasă, o piruetă etc., sunt exemple ale unei frumuseți care se asociază perfecțiunii tehnice, eficacității în competiție sau căutării performanței. Este vorba, deci, despre o **estetică funcțională**. Pe de altă parte, sportul implică și alte dimensiuni ce pot fi apreciate ca estetice, prin impresiile pe care le provoacă spectatorilor: frumosul, armonia, sublimul, eroismul etc.

Sportul este o lume a formelor și a mișcărilor care, în ciuda căutării rezultatului performant, poate fi obiect al conștiinței estetice: jucătorul de tenis simte precizia loviturii, schiorul are senzația alternării ritmice a mișcărilor și a completei libertăți, gimnasta simte echilibrul expresiv al atitudinilor și armonia interioară a gesturilor. Frumuseții „trăite” kinestezic, tehnic, tactic, i se adaugă frumusețea plastică a corpului uman.

În acest sens, Coubertin spunea: cu norme, forme și proporții perfecte, dar și „*sportul produce frumusețe pentru că angajează subiectul, care este o sculptură vie*“, cu o capacitate superioară de adaptare. Sportivul nu dorește să pară frumos, perfect, ci chiar acțiunile pe care le realizează creează satisfacții estetice, emoționale, prin tensiunea, lupta, conflictul pe care le implică. Însuși dinamismul subiectului, cu nuanțele de accelerare, relaxare, excitație și acalmie, creează o dimensiune estetică aparte.

Funcția culturală se exprimă și prin momentele de **sublim** pe care le relevă marile spectacole sportive, de exemplu festivitățile de deschidere și de închidere a Jocurilor Olimpice, care exprimă o intensitate emoțională greu de egalat. Sublimul apare și ca atribut al naturii care „găzduiește“ performanța sportivă (de exemplu, impresia spectaculoasă a escaladării munților Himalaya, zborul cu planorul etc.). Valorile estetice ale naturii sunt solidare cu acțiunea sportivă și se exprimă prin intermediul acesteia (M. Bouet, 1968).

Educația fizică și sportul reprezintă *surse de inspirație pentru creatorii de arte plastice, de literatură, cinematografie și muzică*. Pot fi amintite sculpturile antichității, impregnate de plastica atletului, antologia de texte cu teme sportive a lui Homer și Pindar, „Imnul Olimpic“ al lui Richard Strauss și numeroasele filme cu tematică sportivă.

Se poate aprecia că dezvoltarea culturii universale s-a realizat și prin îmbogățirea culturii fizice (specifică activităților de educație fizică și sport), care presupune un ansamblu de idei, convingeri, obiceiuri, instituții, discipline științifice, tehnologii, opere artistice etc. Toate aceste elemente creează legătura intrinsecă între sport și cultură, realizând un limbaj comun care unește diferitele arii geografice, sociale, religioase etc.

3.5. Funcția economică

În orice activitate socială, deci și în educație fizică și sport, apare **problema eficienței activității** derulate în contextul specific fiecăreia. Eficiența poate fi apreciată prin prisma efectelor pe care le au aceste activități la nivel biologic, psiho-social, cultural, deci prin *raportul dintre „investiția“ realizată și efectul obținut*.

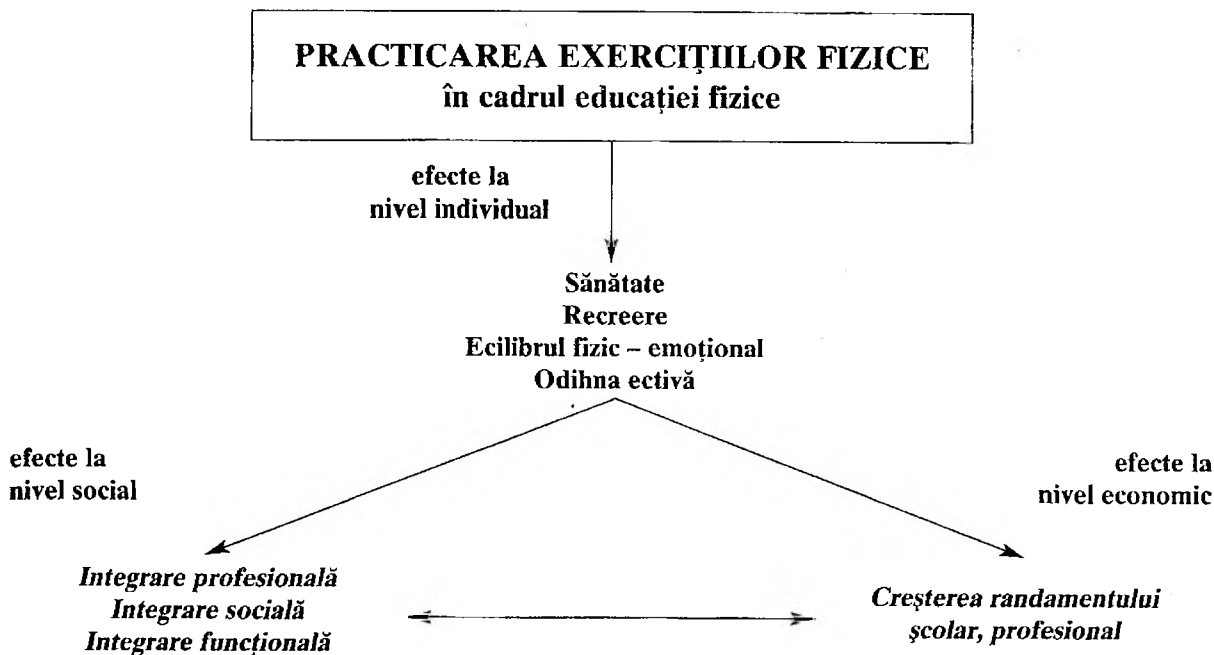
Cele două forme de activitate fizică analizate pot fi considerate ca aparținând ariei **producției de servicii**, în ipostaza lor de furnizor al serviciului numit educație (fizică, prin mișcare).

În aceste condiții, se consideră că, în domeniul educației fizice și sportului, se poate vorbi despre *trei tipuri de „clienți“*: **primari** – care beneficiază direct de efectele practicării exercițiilor fizice; **secundari** – părinți, sponsori, administrații locale; **terțiari** – societatea.

Activitățile educative și cheltuielile pe care le presupun justifică aplicarea principiilor majore ale raționalității economice. și în fața specialiștilor din domeniu se pune problema evitării risipei de timp, de bani, de competență. *Educația fizică și sportul au, din punct de vedere economic, un impact comun asupra societății, dar și numeroase influențe specifice*. Practicarea exercițiilor fizice, prin funcția lor biologică, contribuie la menținerea și întărirea stării de sănătate, fapt care se repercutează favorabil asupra bugetului fiecărei familii, dar și asupra societății, în general.

Educația fizică, prin obiectivele sale specifice, contribuie la ameliorarea randamentului profesional, a randamentului școlar și, prin aceasta, susține integrarea profesională. (schema nr. 1)

Schema nr. 1 – Impactul economic al educației fizice



Sportul, mai ales cel de performanță și înaltă performanță, reprezintă o importantă zonă de investiții și, de aceea, asupra lui se îndreaptă atenția economiștilor, a managerilor, a specialiștilor din domeniul financiar-contabil, dar și a celor din sfera turismului și a comerțului.

Sportul a devenit o importantă întreprindere economică, a cărei gestionare corespunzătoare poate aduce mari beneficii atât la nivel microeconomic (club, oraș, regiune), cât și macroeconomic (întreaga economie a unei țări).

Prin faptul că sunt organizate periodic manifestări de anvergură, în sport se creează *infrastructuri* (de exemplu, în cazul J.O. de la Barcelona, au fost construite un aeroport și o stație de cale ferată): este stimulat turismul (local și internațional) și sunt vehiculate importante resurse financiare, provenite din drepturi de televiziune, sponsorizări, taxe de intrare, licențe (publicitate), emisii de timbre, monede etc. În același timp, sunt mobilizate importante resurse umane din mass-media, pază și securitate etc.

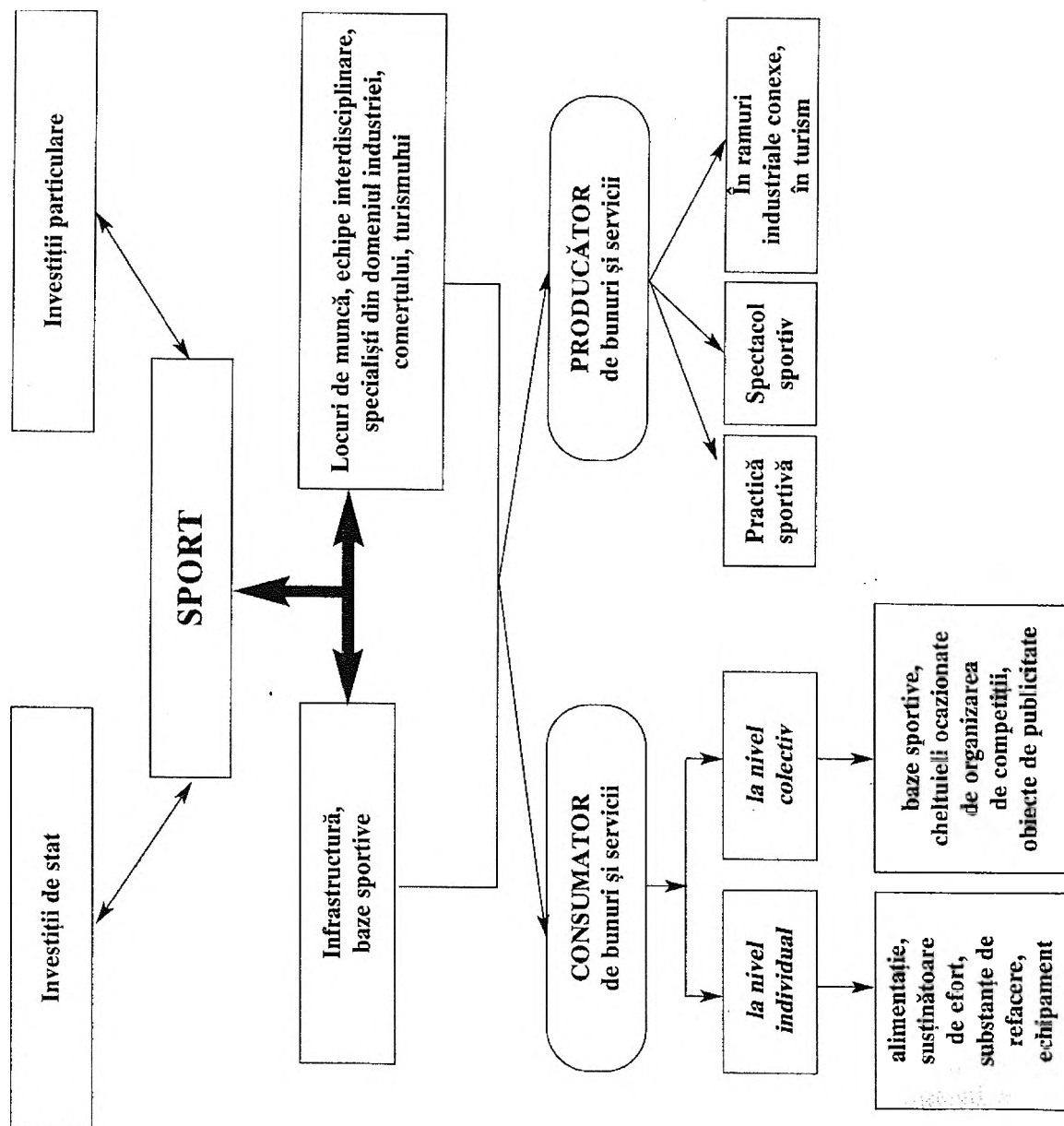
Din punct de vedere *temporal*, **efectele economice ale sportului** pot fi **imEDIATE** sau **tar-dive** (bazele sportive, spațiile de cazare, centrele de presă construite cu diverse ocazii pot fi ulterior valorificate).

Sportul este un domeniu foarte atractiv pentru științele aplicate. El poate oferi noi locuri de muncă, fiind un domeniu în care competența și creativitatea pot aduce rezultante performante. Însăși performanța sportivă este consecința unui efort de pregătire individuală, asistată de o echipă interdisciplinară.

Nu numai serviciile sunt caracteristice sportului, ci și un anumit tip de **producție de bunuri materiale**. „Industria sportului” stimulează și este susținută de producția de echipamente sportive, materiale și instalații, aparatură electronică de măsurare, înregistrare, asistență medicală.

În concluzie, se poate aprecia că sportul este, în același timp, **consumator și producător de bunuri și servicii**. Fiecărei ipostaze i se pot atribui mai multe dimensiuni. (schema nr. 2)

Schema nr. 2 – Impactul economic al sportului



4.

OBIECTIVELE EDUCAȚIEI FIZICE

Activitățile educaționale, proiectate și programate implică în primul rând *formularea finalităților* și apoi *alegerea strategiilor* care să ducă la atingerea acestora.

Nota definitorie a obiectivelor este dată de faptul că ele anticipează rezultatul educației în termenii comportamentului, prescriind cum va trebui să răspundă subiectul după parcurgerea unei anumite secvențe sau etape de învățare.

Scopurile pot fi concretizate în numeroase obiective care vizează influențarea personalității în ansamblul ei.

Conținutul obiectivelor se măsoară prin metode consacrate, care oferă posibilitatea unui control riguros al activității educaționale. În domeniul educației fizice, precizarea obiectivelor evidențiază, pe de o parte, caracterul programat pe diferite etape al procesului instructiv-educativ și, pe de altă parte, înlesnește analiza teleologică (pe baze obiective, prin scopuri), pe diferite trepte ale dezvoltării și ale cunoașterii.

Formularea obiectivelor sau reformularea lor la diferite perioade de timp este un proces impus de reformă, de dinamica dezvoltării sociale. De câte ori se simte nevoia optimizării procesului de educație fizică, se începe prin revizuirea și reformularea obiectivelor și abia după aceea se elaborează conținutul procesului instructiv-educativ.

Funcțiile educației fizice și sportului, integrate în sistemul educațional și, la scară mai largă, în cel social, trebuie să satisfacă cerințele fundamentale care asigură activitatea optimă a întregului sistem. Educația fizică își realizează rolul în funcție de complexitatea și de diversitatea obiectivelor sale, circumscrise în viziunea deja prezentată, a perspectivelor bio-psiho-sociale.

Obiectivele educației fizice sunt legate nemijlocit, derivă din și compun *idealul educației fizice*. „Idealul“ este înțeles ca deziderat general al educației fizice, integrat în idealul educațional și ca model maximal, proiectat în linii generale (caracteristici) cu valoare orientativă, obiectivat, și care poate constitui un criteriu de evaluare.

Obiectivele evidențiază modul de realizare a funcțiilor sociale ale educației fizice și cerințele modelului de educație fizică. Ele asigură activitatea optimă a întregului sistem educațional (în sens larg) și a celui de educație fizică (în sens restrâns).

În educația fizică, obiectivele sunt delimitate după efectele acestei activități asupra sferelor biomotrică, psihomotrică și sociomotrică, fapt care pune în lumină polivalența educației fizice.

Pentru a concretiza aceste afirmații, prezentăm o **clasificare a obiectivelor**, ca sinteză a principalelor taxonomii consemnate de literatura de specialitate a domeniului.

A. După gradul de generalitate

Obiective generale – evidențiază esența educației fizice, dimensiunile comune ale sub-sistemelor ei. După M. Epuran, V. Epuran, I. Șiclovan, E. Firea, A. Dragnea, Gh. Mitra, A. Mogoș, Gh. Cârstea și P. Dragomir, aceste obiective sunt:

- ◆ menținerea unei stări optime de sănătate;
- ◆ favorizarea dezvoltării fizice armonioase;
- ◆ dezvoltarea capacității motrice generale; educarea calităților motrice de bază și formarea unui sistem de deprinderi și priceperi motrice de bază, utilitar-aplicative și specifice unor ramuri de sport;
- ◆ formarea capacității de practicare sistematică și independentă a exercițiilor fizice;
- ◆ dezvoltarea armonioasă a personalității.

Obiective specifice – reprezintă o particularizare a obiectivelor generale, la nivelul sub-sistemelor educației fizice (tabel nr. 2).

Obiective intermediare – acționează la nivelul ciclurilor de învățământ, al anilor de studiu etc.

Obiective operaționale – vizează comportamentele imediate, observabile în timp scurt, care pot fi urmărite și măsurate, adică acțiunile pe care subiectul trebuie să le realizeze în timpul unei activități, al unei lecții, al unei ședințe.

B. După sfera de influență și tipul de comportament vizat

Obiective de dezvoltare structural-funcțională a organismului.

- ◆ armonia între indicii somatici și funcționali;
- ◆ armonia și proporționalitatea în interiorul fiecărei categorii de indici;
- ◆ menținerea unui tonus muscular optim;
- ◆ dezvoltarea lateralității și a armoniei laterale;
- ◆ formarea și menținerea unei atitudini corporale corecte;
- ◆ prevenirea și corectarea deficiențelor posturale și fizice;
- ◆ combaterea excesului ponderal și a obezității.

Obiective în plan motric:

- ◆ dezvoltarea componentelor fitnessului (rezistență cardiovasculară, rezistență musculară, forță, mobilitate – suplețe, compoziție corporală);
- ◆ dezvoltarea componentelor fitnessului motor (echilibru, coordonare segmentară, agilitate, putere, timp de reacție, viteză);
- ◆ formarea unui sistem de deprinderi și priceperi motrice de bază, utilitar-aplicative și specifică unor ramuri și probe sportive;
- ◆ îmbunătățirea capacității de efort, prin stimularea marilor funcții.

Obiective psihomotorii. (După V. Horghidan):

- ◆ dezvoltarea schemei corporale în două direcții: ca reper în reglarea mișcărilor și ca nucleu al imaginii de sine;
- ◆ dezvoltarea coordonărilor senzori-motorii normale;
- ◆ dezvoltarea echilibrului static și dinamic;
- ◆ realizarea unor reechilibrări în perioada pubertară;
- ◆ formarea coordonatelor de timp ale mișcării (ritm, tempou, durată, elemente ce conferă eficiența mișcării);
- ◆ dezvoltarea lateralității și a armoniei laterale;
- ◆ formarea reprezentărilor ideomotorii și a capacității de a opera cu ele;
- ◆ educarea capacității de relaxare generală și selectivă;
- ◆ dezvoltarea capacității de diferențiere kinestezică.

Domeniul psihomotor evidențiază controlul corporal și coordonarea mișcărilor, așa încât individul să acționeze cu ușurință, eficiență și expresivitate. Aceste caracteristici privesc toate acțiunile și deprinderile motrice, precum și structurile operaționale care formează conținutul educației fizice.

Obiectivele cognitive conduc la cunoașterea și înțelegerea tuturor aspectelor asociate exercițiului fizic, efortului, ecoului acestora în planul subiectiv al individului. O serie de autori (Bloom, Guilford, Gagne, Merrill, Harrow Epuran) au realizat taxonomii (clasificări) ale obiectivelor cognitive ale educației fizice. În forma adaptată de noi, acestea sunt:

Tabel nr. 2 – Obiectivele educației fizice specifice subsistemelor acestea

EDUCAȚIA FIZICĂ A TINEREI GENERAȚII	EDUCAȚIA FIZICĂ MILITARĂ	EDUCAȚIA FIZICĂ PROFESIONALĂ	EDUCAȚIA FIZICĂ EFECTUATĂ INDEPENDENT
- Favorizarea proceselor de creștere armonioasă și de dezvoltare fizică - Prevenirea instalării și corectarea deficiențelor de postură cu caracter global sau segmentar - Formarea reflexului de postură corectă a corpului, în acțiuni statice și dinamice - Dezvoltarea calităților motrice, formarea și perfecționarea deprinderilor și a priceperilor motrice - Stimularea interesului și a apetențelor pentru practicarea diferitelor sporturi - Formarea obișnuinței de a practica exerciții fizice în mod independent - Favorizarea integrării sociale ↓ CARACTER FORMATIV	- Creșterea potențialului fizic și psihic, în concordanță cu cerințele diverselor arme - Educarea unor trăsături morale – spirit de luptă, tenacitate, curaj, rezistență la frustrare etc. ↓ CARACTER FORMATIV-UTILITAR	- Optimizarea capacității motrice în scopul creșterii randamentului în activitățile profesionale - Prevenirea influențelor negative ale diferitelor sectoare de muncă asupra atitudinilor corporale și corectarea deficiențelor fizice - Compensarea eforturilor fizice și psihice intense sau unilaterale ↓ CARACTER STIMULATIV, COMPENSATOR	- Menținerea unei condiții fizice optime - Înlăturarea tensiunilor psihice induse de efortul ocupațional, relaxare - Prevenirea proceselor degenerative la persoanele vârstnice - Menținerea unui tonus psihic ridicat la vârsta a treia - Favorizarea relațiilor de grup - Petrecerea utilă și agreabilă a timpului liber - Combaterea sedentarismului ↓ CARACTER STIMULATIV, RECREATIV, DE MENȚINERE ȘI REFACERE

- ◆ dezvoltarea capacității de a cunoaște propria persoană, mediul ambiant, natural și social (percepere, descoperire, redescoperire, înțelegerea informațiilor sub diverse forme);
- ◆ dezvoltarea capacității de a analiza și a interpreta elementele de conținut, relațiile care se stabilesc în procesul educației fizice (generare de informații unice, convențional acceptate, în care subiecții respectă regula, principiul etc.);
- ◆ valorizarea efectelor pozitive ale educației fizice (luarea unor decizii sau formularea unor judecăți evaluative, conforme cu conținuturile însușite);
- ◆ dezvoltarea calităților atenției, memoriei, aspectelor intuitive ale gândirii, creativității (motrice), adică generare de informații variate, pornind de la aceleași date, originalitate sistem numeric și cu atât *mai puțin unui etalon, în sensul strict al termenului*, exprimarea numerică caracteristică oceptive.

□ *la nivelul atenției:*

- ◆ dezvoltarea calităților atenției (concentrare, distribuție, volum)

□ *la nivelul cunoașterii logice:*

◆ **dezvoltarea memoriei mișcărilor și a memoriei topografice;**

- ◆ dezvoltarea inteligenței motrice (practice);
- ◆ dezvoltarea unor aspecte ale gândirii (capacitate de anticipare, rapiditate, intuiție, operativitate);
- ◆ dezvoltarea creativității motrice.

Obiective în plan motivațional și afectiv-volitiv – răspund necesității de modelare a intereselor, atitudinilor și valorilor, în vederea creșterii capacității de adaptare. Acestea sunt:

- ◆ formarea unor convingeri referitoare la rolul exercițiilor fizice în creșterea calității vieții;
- ◆ echilibrarea și reglarea emoțională (prin descărcarea agresivității, defulare etc.);
- ◆ educarea atitudinilor, a convingerilor, a sentimentelor morale (fair-play, respect, colaborare, înțajutorare, prietenie etc.);
- ◆ educarea emoțiilor estetice (date de aprecierea frumuseții mișcărilor și a esteticii corporale);
- ◆ dezvoltarea capacității de autoreglare a comportamentului global (spirit de organizare, curaj, disciplină, perseverență, dârzenie etc.).

În conținutul programelor de educație fizică figurează două categorii de obiective. În funcție de termenul vizat pentru a fi realizate: *obiective-cadru și obiective de referință*.

Obiectivele-cadru exprimă, la un înalt nivel de generalitate, capacitățile și atitudinile specifice care trebuie formate sau dezvoltate la elevi de-a lungul unui ciclu de învățământ (de exemplu: dezvoltarea calităților motrice de bază, formarea unui sistem corespunzător de cunoștințe teoretice de specialitate etc.).

Obiectivele de referință derivă din cele cadru și precizează gradul de realizare a acestora la sfârșitul unui an școlar (de exemplu: să posede un nivel optim de dezvoltare a vitezei de execuție, sau un nivel optim de dezvoltare a rezistenței etc.).

Obiectivele se adresează dezvoltării diferitelor laturi ale personalității elevilor: fizică, motrică, cognitivă, socio-afectivă. Măiestria profesorului este reflectată de maniera în care el reușește să operaționalizeze, în conținutul lecțiilor de educație fizică, obiectivele-cadru și de referință formulate în programele școlare.

5.

MIJLOACELE EDUCAȚIEI FIZICE ȘI SPORTULUI

Mijloacele educației fizice și sportului sunt instrumente prin care se poate realiza ansamblul funcțiilor și obiectivelor acestor două activități.

Mijloacele sunt elementele de intervenție și pârgii de realizare a obiectivelor educației fizice și sportului. Mijloacele specifice acestor activități constituie totodată și conținutul lor, diferențiindu-le în funcție de finalități și modalități de lucru.

Literatura de specialitate consemnează o mare varietate de mijloace, clasificate în: *mijloace specifice și mijloace asociate educației fizice și sportului.*

5.1. Mijloacele specifice

Mijloacele specifice sunt instrumentele cele mai importante, deoarece ele asigură în mod direct orice progres în ceea ce privește dezvoltarea somatică, funcțională și motrică a omului.

Mijloace specifice sunt: **exercițiul fizic, procedee de refacere a capacității de efort și aparatura de specialitate.**

În decursul timpului, mijloacele educației fizice și sportului s-au diversificat, devenind mai complexe din punctul de vedere al efectelor, din următoarele motive: dezvoltarea gândirii metodice (care a imaginat noi combinații și mișcări), instalații și aparate noi și introducerea unor cunoștințe din alte domenii de activitate.

Exercițiul fizic

În didactica domeniului, exercițiul fizic este cel mai important instrument, cu multiple funcții și aplicații în programarea și realizarea procesului de instruire. El face parte din tehnologia predării și a însușirii conținutului educației fizice și al antrenamentului sportiv.

Etimologic, termenul de „exercițiu” provine din latinescul „exercere”, care însemna repetarea de mai multe ori, până la câștigarea ușurinței sau a abilității în efectuarea unei mișcări.

După I. Șiclovan, exercițiul fizic reprezintă „o acțiune preponderent corporală, efectuată sistematic și conștient, în scopul perfecționării dezvoltării fizice și a capacității motrice a oamenilor”. Cu alte cuvinte, exercițiul fizic este o acțiune motrică cu valoare instrumentală, conceput și programat în vederea realizării obiectivelor proprii educației fizice și antrenamentului sportiv (dezvoltarea tonicității și a troficității musculare, însușirea și perfecționarea deprinderilor și a priceperilor motrice, dezvoltarea calităților motrice și a capacității de efort etc.).

Exercițiul fizic nu trebuie înțeles numai ca o repetare stereotipă, ci ca o posibilitate de adaptare permanentă la condițiile externe și interne. În acest context, *exercițiul fizic nu presupune doar o repetare sistematică, ci și posibilitatea de a construi, de a asambla, pe baza mișcărilor învățate, o conduită motrică proprie subiectului care a asimilat anumite cunoștințe motrice, pe care le exteriorizează apoi sub forma comportamentului motric.*

Exercițiul fizic trece astfel din zona actelor și acțiunilor motrice, automatizate în zona actelor și acțiunilor motrice operaționalizate (A. Dragnea, A. Bota, 1999).

Așa cum evidențiază I. Cerghit, exercițiul nu se reduce numai la formarea deprinderilor (motrice n.n.), a unor moduri de acțiune bine consolidate, ci contribuie la realizarea și a altor sarcini, pe care noi le concepem astfel:

a) înțelegerea rațiunii efectuării într-o anumită structură, a actelor și acțiunilor motrice;

- b) înțelegerea respectării regulilor de execuție stabilite;
- c) dezvoltarea capacității (operațiilor mentale) de asociere imaginativă a diferitelor secvențe de mișcare (favorizarea transferului);
- d) consolidarea învățării prin înțelegerea rațiunii efectuării repetărilor și evitarea uitării.

Indiferent de domeniul în care se aplică, exercițiul este un instrument astfel conceput încât să ușureze însușirea rațională a conținutului informațional.

Nu toate mișcările sau acțiunile motrice pot fi considerate exerciții fizice: particularitatea distinctivă a exercițiului fizic este dată de concordanța conținutului și a formei acestuia cu esența educației fizice și sportului și cu legitățile acestora (de exemplu, alegarea este o acțiune extrem de comună, care poate deveni exercițiu când i se conferă reguli precise de practicare, modalități raționale de execuție, o anumită dozare a efortului etc.).

Conținutul și forma exercițiului fizic

Conținutul exercițiului fizic, structurat pentru a conduce la realizarea scopului final al educației fizice (sportului), cuprinde:

- **mișcările corpului și/sau ale segmentelor** (translație, rotație, balansare, răsucire, circumducție etc.);
- **efortul fizic solicitat**, apreciat prin parametri săi principali (volum, intensitate, complexitate și densitate);
- **efortul psihic**, respectiv gradul de solicitare al proceselor psihice (cunoscându-se că exercițiul este un act voluntar, intenționat și orientat conștient, având influențe benefice asupra comportamentului uman în ansamblul său).

Forma exercițiului fizic reprezintă modul în care se succed mișcările componente, precum și relațiile dintre acestea. Ea este legată de aspectul exterior, vizibil, care dă atributul calitativ al mișcării. Dacă conținutul înseamnă coordonări interne și procese energetice complexe, forma exprimă plastica mișcării, ritmul, forța de redare, semnificația sa.

După Martin (citată de Weineck), forma exercițiului fizic are o structură:

- **cinematică** – reunește aspectele spațio-temporale ale mișcărilor:
 - repartizarea pe faze a mișcării;
 - caracteristicile de viteză;
 - reperele temporale ale fazelor mișcării (durată, ritm);
 - lungimile și traiectoriile mișcării caracterizate prin direcție, amplitudine;
- **dinamică** – se referă la forțele interne și externe ale mișcării:
 - forțele externe (gravitațională, de reacție a reazemului, de frânare a aerului, centrifuge și centripete care se manifestă în timpul mișcării etc.);
 - forțele interne (forța mușchilor).

Structura dinamică a exercițiului fizic se referă și la relația dintre puseele de forță și de frânare, precum și la coordonarea impulsurilor parțiale care permit însumarea forțelor.

Adeseori, în literatura de specialitate, forma exercițiului fizic este sinonimă cu tehnica definită ca ansamblu de procedee structurale eficiente și raționale, pentru îndeplinirea anumitor sarcini motrice.

Clasificarea exercițiilor fizice

Criteriile utilizate pentru clasificarea exercițiilor fizice sunt variate și complementare, dar nici unul dintre ele, luat separat, nu poate cuprinde întreaga gamă a mișcărilor și efectelor acestora.

Prezentăm în continuare **clasificarea exercițiilor fizice**, după cele mai utilizate criterii.

1. *Din punctul de vedere al structurii și al formei:*

- **exerciții analitice și globale** – reproduc fragmentar sau în totalitate, cu o anumită structură tehnică, o situație tehnico-tactică sau o altă sarcină motrică;
- **exerciții simple și complexe** – au o influență selectivă sau de ansamblu asupra unor capacități, calități etc.;
- **exerciții standardizate și variabile** – presupun o învățare de tip algoritmic și creativ;
- **exerciții speciale** – reproduc sarcinile pe care le solicită competiția într-o ramură sau probă sportivă.

2. *După gradul de codificare:*

- **exerciții cu codificare internă** – toți parametrii exercițiului sunt clar definiți (distanță, timp estimativ, pauze etc.);
- **exerciții cu codificare externă** – exersarea se realizează în condiții externe definite (dribling printre jaloane, trasee utilitar-aplicative etc.);
- **exerciții cu codificare mixtă** – atât parametrii mișcării, cât și condițiile externe sunt bine precizate (volum de repetări, intensitate pentru un parcurs cu obstacole);
- **exerciții fără codificare** – se realizează conform unei orientări generale (alergare de o oră pe teren variat, în tempo uniform);
- **exerciții cu codificare strictă** – au caracter competitiv și presupun măsurarea performanțelor realizate și întocmirea de clasamente.

3. *După natura efectelor pe care le induc:*

- **exerciții pregătitoare, specifice și de concurs.**

4. *După calitățile motrice vizate:*

- **exerciții pentru forță, viteză, rezistență, coordonare, suplețe, precizie etc. și pentru combinațiile acestora.**

5. *După tipul de încărcătură adițională:*

- **exerciții cu partener, cu haltere, cu gantere, cu saci de nisip, cu mingi medicinale, cu bănci de gimnastică.**

6. *După componentele antrenamentului sportiv:*

- **exerciții de pregătire fizică, tehnică, tactică, artistică, psihologică.**

7. *După sistemele biologice solicitate:*

- **exerciții neuromusculare, cardiorespiratorii, endocrino-metabolice.**

8. *După natura contracției musculare:*

- **exerciții dinamice, statice și mixte.**

9. *După intensitatea efortului fizic:*

- **exerciții supramaximale, maxime, submaximale, medii.**

10. *După natura obiectivelor:*

- **exerciții pentru dezvoltarea calităților motrice;**
- **exerciții pentru dezvoltarea fizică armonioasă;**
- **exerciții pentru învățarea deprinderilor și priceperilor motrice;**
- **exerciții pentru dezvoltarea capacității de efort.**

11. *După funcțiile îndeplinite:*

- **exerciții introductive** (pregătitoare, de încălzire), repetitive (de fixare a mecanismului de bază), asociative (defavorizarea transferului), applicative, creative (sub forma de joc aleatoriu), de întrecere, de recuperare (compensatorii), de expresie corporală.

12. *După structura socială de efectuare:*

- **exerciții individuale, în grup, mixte, demixtate.**

13. *După gradul de constrângere:*

- **exerciții tipizate, semitipizate, libere.**

În antrenamentul sportiv, în funcție de obiectivele de instruire și de performanță, se disting:

- **mijloacele de pregătire generală:** cuprind exerciții din diverse ramuri de sport, care contribuie la dezvoltarea funcțională generală a organismului, asigurând și o pregătire multilaterală;
- **mijloacele cu caracter mixt:** conțin structuri motrice apropiate de procedeele tehnice specifice probei respective sau exerciții care sunt utilizate în fazele inițiale ale învățării unor elemente și procedee tehnice complexe;
- **mijloacele de pregătire specifică:** se regăsesc sub forma procedeele tehnice sau a acțiunilor tehnico-tactice având ca scop dezvoltarea capacității motrice specifice, cea care va asigura un randament superior în competiție;
- **mijloace competiționale cu caracter integrativ.**

Procedee de refacere a capacității de efort

Măsurile de refacere a capacității de efort diferă în educația fizică, în raport cu cele din antrenamentul sportiv.

În lecția de educație fizică se utilizează pauzele între repetări, cu o durată și un caracter impuse de caracteristicile efortului prestat, iar la sfârșitul lecției există veriga „revenirea organismului după efort”, în care se realizează acest obiectiv.

În activitatea sportivă, solicitarea severă din antrenamente, numărul crescut al acestora, susținerea concursurilor cu o totală angajare a disponibilităților fizice și psihice, reclamă o strategie complexă de refacere a sportivilor după efort.

După I. Șiclovan, această *strategie de refacere* include:

- **pauzele (active sau pasive) de revenire;**
- **schimbarea (temporară sau definitivă) a competitorilor în timpul concursurilor;**
- **procedee hidro-fizio-terapeutice** (dușurile calde, relaxarea în bazine cu apă caldă și cu sare, oxigenarea, sauna, utilizarea susținătoarelor de efort, vitaminizarea);
- **un regim riguros de viață** (alimentația adecvată și somnul).

Aparatura și echipamentul de specialitate

Acestea au o importanță specială în antrenamentul sportiv, dar și o contribuție aparte în educația fizică.

În funcție de scopul urmărit, se întâlnesc următoarele *tipuri de aparatură*:

- **aparatura componentă a practicării sporturilor** (aparatele în gimnastică, mingile în jocurile sportive, schiurile, obiectele portative, ambarcațiunile, halterele etc.);
- **aparatura pentru perfecționarea tehnicii sau aparatura specială și îngrăditoare de mișcare** (manechinele în sporturile de luptă, lonjele în gimnastică, groapa cu bureți, bazinul cu apă moale la săriturile în apă, aparatul de aruncat mingi în tenis etc.);
- **aparatura cu rol de protecție** (casca în box, rugby, lupte, bob, ciclism, schi etc., mănușile în schi, scrimă etc., genunchierele în volei, handbal, apărătorile în fotbal, hochei, etc.);
- **aparatura de tip trenajoare și simulatoare** (trenajoarele asigură dezvoltarea calităților motrice specifice ramurii de sport, în paralel cu perfecționarea tehnicii – parașutism, canotaj, iar simulatoarele creează posibilitatea pregătirii tehnice și fizice specifice, în condiții analoage probei respective – natație).

5.2. Condiții favorizante și mijloace asociate în practicarea exercițiilor fizice

Condițiile favorizante în practicarea exercițiilor fizice, care le potențează efectele și care creează suportul progresului, sunt:

- ✓ **factorii naturali de călire** – implică expunerea rațională a corpului la soare, folosirea diverselor procedee de fricționări cu apă și practicarea exercițiilor fizice în aer curat, ceea ce creează posibilitatea creșterii vigoriei fizice și psihice a organismului, îmbunătățește rezistența la diferite afecțiuni, reduce uzura și ajută la călirea organismului;
- ✓ **condițiile de igienă** – implică preocupări ale responsabililor cu privire la crearea unui climat favorabil de practicare a exercițiilor fizice; este vorba despre igiena sălilor de educație fizică, despre dotarea acestora cu dușuri, cu instalații de aerisire și de iluminat corespunzătoare, despre igiena personală (echipament adecvat cerințelor efortului prestat, precum și despre asigurarea unui regim rațional de viață, în care efortul și odihna să fie complementare, favorizând astfel volume și sarcini mari de lucru).

Mijloacele asociate sunt reprezentate de elemente ale celorlalte laturi ale educației, fiind utilizate de câte ori se este necesar, pentru realizarea obiectivelor educației fizice și sportului. *Aceste mijloace pregătesc subiecții din punct de vedere cognitiv, afectiv, moral, estetic, integrând astfel educația fizică și sportul în sistemul acțiunilor educative.* Dintre acestea, fac parte muzica, studiul literaturii de specialitate etc.

6. ÎNVĂȚAREA MOTRICĂ ÎN EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT

6.1. Definire

Învățarea motrică ocupă un loc însemnat în cadrul tipurilor de învățare, ea stând la baza formării a numeroase acte comportamentale.

Învățarea motrică constă într-un set de procese asociate exersării sau experienței care conduc la schimbări relativ permanente în capacitatea de a răspunde la stimuli (R. Schmidt, 1982). Aceasta se referă la dobândirea unor modalități comportamentale definite prin performanțe motrice, fiind caracterizată prin: îmbunătățirea procesuală a coordonării motrice; optimizarea factorilor condiționali interni și externi; dobândirea unor capacități și a unor comportamente adecvate situațiilor.

Este unanim recunoscut faptul că pe lângă învățarea gestuală, motrică și perceptiv motrică, realizată la nivel de deprinderi și priceperi motrice, în domeniul nostru există și forme de învățare inteligentă și creatoare.

Învățarea motrică se caracterizează prin îmbunătățirea procesuală a coordonării motrice, prin optimizarea factorilor condiționali interni și externi, și are ca scop dobândirea unor capacități și a unor comportamente adecvate diferitelor solicitări la care este supus individul.

6.2. Tipuri de învățare motrică

În psihologia educației fizice și sportului se consemnează trei tipuri de învățare propuse de Montpellier (1968, citat de M. Epuran, 1976):

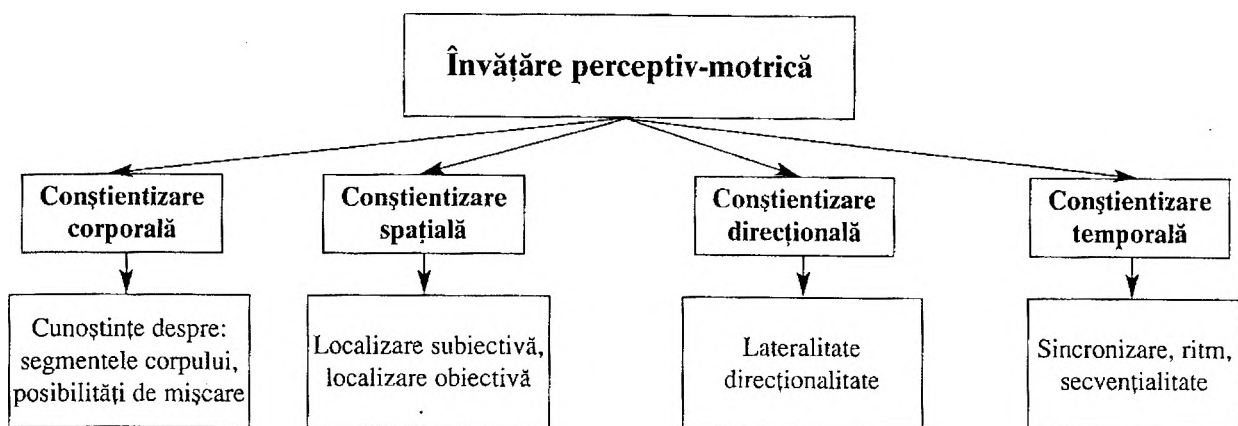
- **învățarea senzori-motrică** (perceptiv-motrică) constă din modificarea comportamentului ca adaptare a unei forme de răspuns preformat, la condițiile perceptive noi și care implică formarea de noi coordonări senzori-motrice sau creșterea preciziei sau a fineței coordonării răspunsului preexistent (schi, tir talere);
- **învățarea motrică** se caracterizează prin aceea că reacțiile de răspuns sunt legate de componentele senzoriale de origine kinestezică sau proprioceptivă (înot, patinaj etc.);
- **învățarea inteligent-motrică (cognitiv-motrică)** are la bază formarea comportamentelor în funcție de determinările exterioare, sociale din mediul în care acestea se manifestă (jocuri sportive, sporturi de luptă).

În învățarea motrică propriu-zisă, elementele exteroceptive, proprioceptive sau raționale sunt implicate cu ponderi diferite, în funcție de natura activității și acțiunilor care le compun. De aceea, uneori este greu de diferențiat de învățarea perceptiv-motrică, care constă în stabilizarea relativă a unor răspunsuri motrice în raport cu datele fenomenelor externe, percepute ca indicatori sau stimulatori ai activității de învățare motrică; ea are ca rezultat „*acte comportamentale în care reacțiile stabilizate sunt dependente de componentele senzoriale proprioceptive*”. (M. Epuran, 1993)

Un concept important pentru înțelegerea învățării, în general, și a celei motrice, în special este acela de *învățare multisenzorială*. Prin natura sa, învățarea este un proces care presupune atât informație de tip senzorial, cât și motor. Caracterul său multisenzorial este dat de faptul că învățarea este dependentă de ceea ce vedem, ce pipăim, ce simțim, ce auzim în urma efectuării unei mișcări. „Învățarea multisenzorială este procesul de modificare a conduitei determinat de internalizarea și integrarea stimulilor externi din care rezultă răspunsuri perceptive sau perceptiv-motrice.” (D.L. Gallahue, 1993) Componentele învățării perceptiv-motrice în concepția

acestui autor sunt: *conștientizarea corporală*, *conștientizarea spațială*, *conștientizarea direcțională* și *conștientizarea temporală*. (schema nr. 3)

Schema nr. 3 – Componentele învățării perceptiv-motrice (D.L. Gallahue, 1993)



În domeniul activităților motrice se poate vorbi despre existența *învățării sociomotrice*. Analizând teoria lui P. Parlebas privind sociomotricitatea, M. Epuran (1997) evidențiază ideea că învățarea sociomotrică este în același timp învățarea *socială* și învățarea *motrică*, și că o abordare pragmatică a conceptului de sociomotricitate trebuie să se bazeze pe cele două teorii ale tipurilor de învățare amintite.

6.3. Teorii privind învățarea motrică

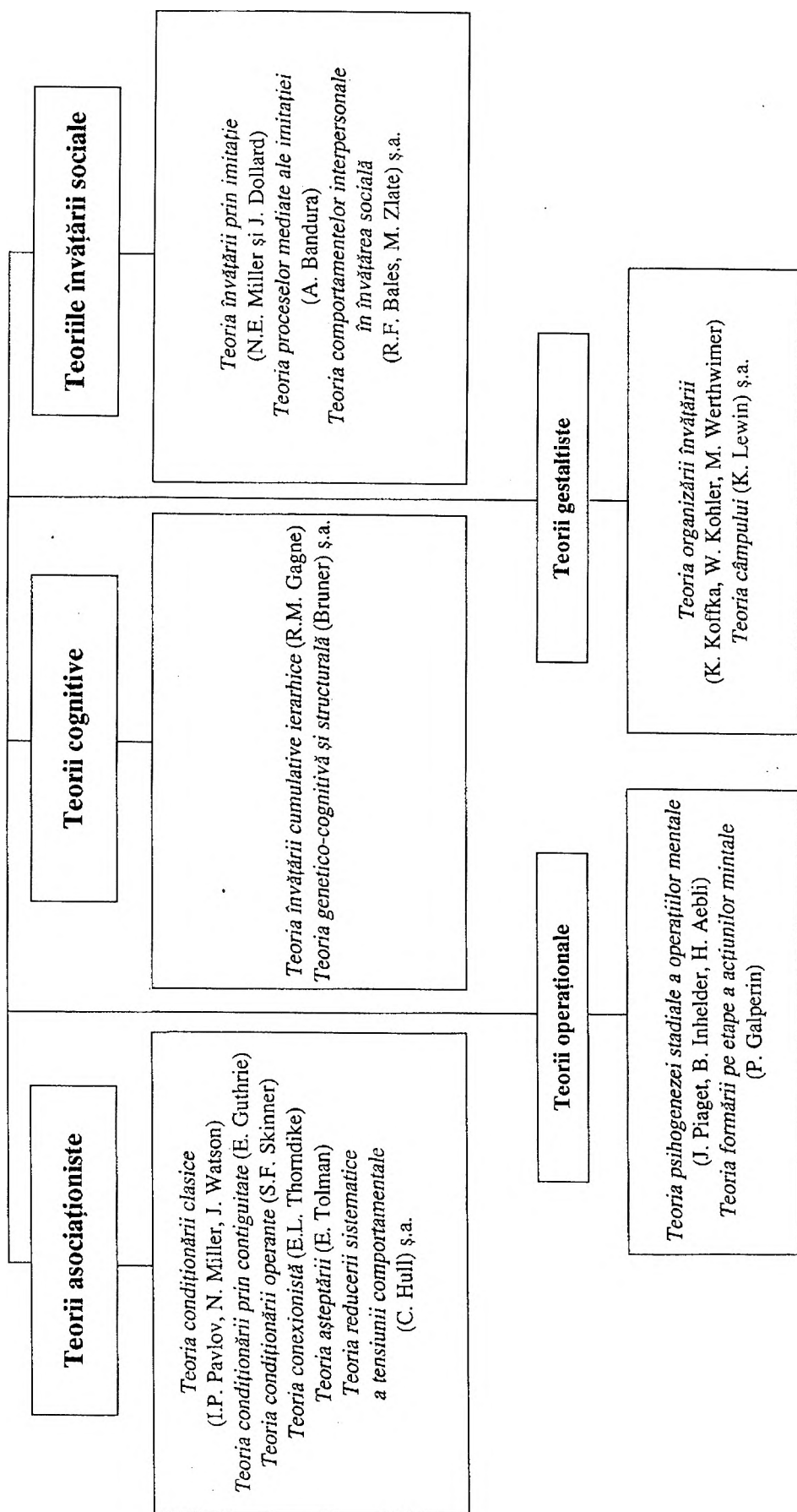
Există numeroase modalități de învățare: de la asocierea care presupune legarea unui stimul specific de un anumit răspuns până la integrarea complexă de noi informații în ansamblul de cunoștințe deja dobândite. Teoriile învățării reprezintă un set de prezumții teoretice care încearcă să explice fenomene ca uitarea, reținerea, rolul exersării, variația performanțelor, limitele învățării, influența recompenselor și a altor tipuri de variabile care influențează producerea învățării. (schema nr. 4)

Cele mai consistente teorii în domeniul învățării motrice au fost formulate de Jack Adams (1971) și Richard Schimdt (1975).

J. Adams, în 1971, a formulat **teoria buclei închise asupra învățării motrice**. Principalele elemente ale acestei teorii sunt:

- sistemul de referință, denumit *urme perceptivă*, care presupune memoria mișcărilor deja executate, și va constitui comparatorul pentru mișcările în curs de realizare. Cu ajutorul acestui sistem de referință, o persoană care execută o mișcare cu un anumit segment va ști când să se oprească și ce corectări sunt necesare la reluarea mișcării;
- orice mecanism de tipul buclei închise utilizează informații care asigură feedbackul mecanismului respectiv. Pentru bucla închisă, acest rol îl au *informațiile senzoriale* provenite de la mușchi, articulații sau furnizate prin văz și auz. Scopul acestor informații este de a contribui la realizarea unei mișcări corecte în chiar timpul realizării acesteia.

Un rol deosebit de important în procesul de dezvoltare a urmei perceptivă îl are cunoașterea rezultatelor mișcărilor efectuate prin intermediul informațiilor furnizate de o *sursă externă* – profesor, antrenor, imagini filmate. De-a lungul procesului exersării, subiectul ajunge să folosească atât informația sosită pe acest canal, cât și cea venită prin feedback intern.



Atunci când subiectul ajunge să-și corecteze singur eventualele erori de execuție, se presupune că s-a depășit faza verbal-cognitivă a învățării și că s-a ajuns în faza de producere automată a mișcării;

- un alt element important pentru înțelegerea acestei teorii îl reprezintă *urma mnezică*. Rolul urmei mnezice este acela de a „selecta și iniția un răspuns, înainte de a fi utilizată urma perceptuală” (Adams, 1977, citat de Magill, 1992). În același timp, autorul teoriei buclei închise descrie acest mecanism ca pe un „program motor”. Spre deosebire de manieră de lucru a urmei perceptuale, urma mnezică funcționează ca un sistem deschis, deoarece el transmite toată informația necesară inițierii unei mișcări.

Valoroasă prin maniera de interpretare a procesului de învățare motrică și control al mișcărilor, teoriei lui Adams i-au fost semnalate totuși unele limite. Astfel, se consideră că teoria buclei închise este prea limitată pentru a se putea generaliza la nivelul întregului proces al învățării motrice, ea putând explica doar mișcările lente, simple și cu poziții precise ale segmentelor. În același timp, nu poate explica modul în care oamenii reușesc să execute corect o mișcare pe care nu au mai încercat-o în prealabil.

Pentru a veni în întâmpinarea acestor limite, R. Schmidt (1975) a formulat **teoria schemei**. În completarea teoriei lui Adams, Schmidt introduce conceptul de *schemă*.

O schemă poate fi definită ca un set de reguli care servesc ca sursă de informații în luarea unei decizii privind mișcările ce urmează a fi executate. Principala caracteristică a schemei este aceea că ea se dezvoltă prin abstractizarea unor informații legate de experiența motrică și sintetizarea acestora sub formă de reguli. Astfel, pentru o clasă de mișcări, cum ar fi aruncarea, sunt abstractizate diferite informații despre modul în care se aruncă cu o mână. Executând aceste mișcări se ajunge la construirea unei scheme care va fi folosită ori de câte ori va fi solicitată aruncarea cu o mână. Elementele abstracte incluse în această schemă vor fi:

- condițiile inițiale de efectuare a mișcării: poziția corpului și segmentelor, condiții de mediu în care se execută etc.;
- caracteristicile răspunsului: direcție, viteză, forță etc.;
- consecințele senzoriale ale răspunsului: informațiile primite pe diferite canale senzoriale simultan și consecutiv executării unei anumite mișcări;
- rezultatul mișcării: informația rezultată din compararea răspunsului obținut cu cel dorit.

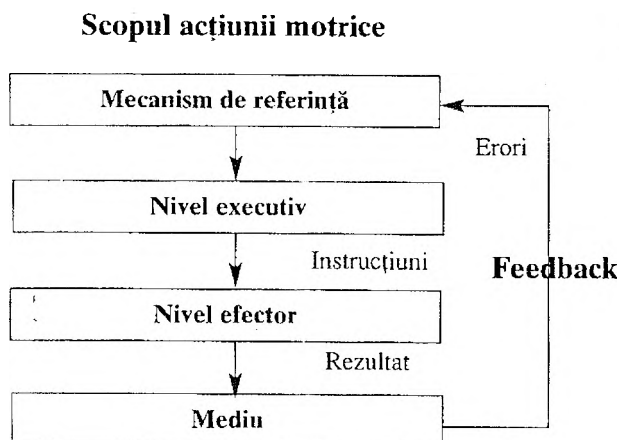
Prin sistemul buclă deschisă sunt comandate mișcări planificate. Feedbackul care apare pe parcursul executării lor nu este folosit pentru controlul mișcărilor, ci pentru programarea unei noi.

Deși au fost elaborate acum mai bine de două decenii, teoriile reprezintă și astăzi puncte de reper în înțelegerea modului în care se produce învățarea motrică. În același timp, ele stau la baza cercetărilor experimentale care se realizează în domeniul învățării motrice, contribuind astfel la obținerea unor rezultate ce pot oricând reprezenta punctul de urgență al unei noi teorii.

Controlul mișcărilor voluntare. Mișcările voluntare, adică acele mișcări ce sunt caracterizate prin scop, planificare și execuție, sunt controlate atât prin sistemul buclei închise, cât și prin sistemul buclei deschise.

Fiecare sistem se caracterizează prin aceea că prezintă un centru de control și un efector. Ilustrarea lor schematică este realizată în schemele nr. 5 și 6.

**Schema nr. 5 – Elementele de bază ale unui sistem de control
„bucă închisă”**



Principalele caracteristici ale unui sistem în buclă închisă sunt:

- utilizează diferite surse de informație senzorială;
- asigură eficiența controlului mișcărilor în anumite sarcini motrice, cum ar fi alergarea, prin faptul că este flexibil și adaptabil;
- prezintă anumite limite în viteza de procesare a informației, putând realiza cel mult 3-5 corectări pe minut.

Prin intermediul acestui sistem se explică realizarea mișcărilor ciclice și a celor lente din diferite ramuri de sport (gimnastică, arte marțiale etc.).

Consecințe privind instruirea. Pentru valorificarea sistemului de control în buclă închisă în cadrul procesului de instruire, specialistul (profesor/antrenor) trebuie să cunoască următoarele:

1. Metodele de instruire bazate pe conducere pasivă prin mișcare pot avea o mare eficiență în învățarea anumitor acțiuni motrice, dacă se folosesc cu precauție, deoarece provoacă distorsiuni kinestezice.
2. Executantul trebuie atenționat asupra celor mai relevante surse de informație pe care le poate folosi pentru a-și controla mișcărilor.
3. Se va cere subiectului să descrie senzațiile pe care i le furnizează execuția fiecărei mișcări și va fi conștientizat asupra senzațiilor pe care le are ca urmare a unei mișcări corect executate.
4. Profesorul poate suplimenta informația de tip kinestezic pe care o obține executantul, prin folosirea unor procedee metodice adecvate (de exemplu, executarea de mișcări cu viteză redusă, astfel încât să fie amplificate senzațiile kinestezice ale subiectului).

Un sistem de control în buclă deschisă se caracterizează prin următoarele aspecte:

- se bazează pe un set de instrucțiuni (program motor) care stabilesc derularea mișcărilor (fazele efectuării unei mișcări);
- odată ce programul a fost inițiat, el se derulează conform instrucțiunilor date;
- nu detectează erori și nu asigură corectări în timpul execuției pentru că nu este implicat feedbackul;
- sistemele de control în buclă deschisă sunt mai eficiente în controlul mișcărilor care se desfășoară în medii previzibile, unde nevoia de adaptare la mediu este redusă. (R. Schmidt, 1991)

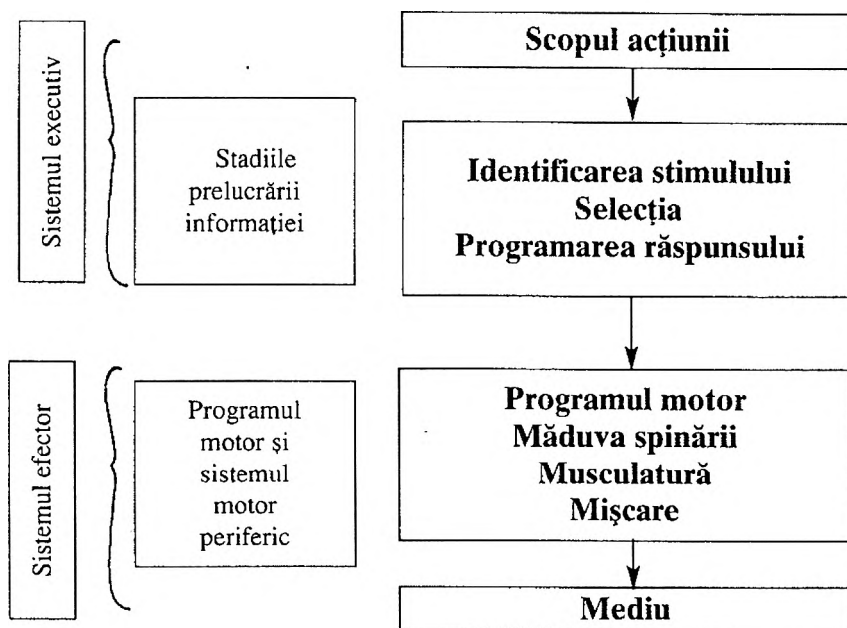
Acest gen de control al mișcărilor predomină în cazul mișcărilor rapide și al celor care presupun manifestarea forței – aruncări, lovituri. Subiectul nu dispune de timpul necesar ana-

lizei erorilor de execuţie chiar în timpul derulării ei, accentul fiind pus pe planificarea corectă a mişcării (luarea unei decizii).

În vederea realizării unei mişcări, programul motor asigură:

- comanda către musculatura implicată în mişcarea dorită;
- ordinea de contracţie a muşchilor;
- forţa de contracţie a muşchilor;
- frecvenţa contracţiilor;
- durata fiecărei contracţii.

Schema nr. 6 – Sistemul de control deschis al mişcărilor (R. Schmidt, 1991)



Consecințe privind instruirea. În condițiile cunoașterii mecanismului de control în „bucă deschisă” a mişcărilor, profesorul/antrenorul trebuie să fie capabil să valorifice în practica instruirii cunoștințele dobândite. Astfel:

1. Cu cât o acțiune este mai rapidă, cu atât executantul ei trebuie încurajat să se concentreze cât mai bine asupra ei, înainte de a începe execuția, și să încerce să o execute ca un întreg, evitând fragmentările.
2. În indicațiile pe care le va furniza, specialistul trebuie să evite orientarea atenției executantului către modul de producere a mişcării, în timpul derulării ei.
3. Cu cât mediul este mai puțin sau chiar deloc variabil, cu atât mişcarea trebuie programată, organizată mai precis în avans.
4. În deprinderile seriale, subiectul va fi încurajat să execute mişcărilor cursiv.
5. Specialistul trebuie să valorifice în instruire faptul că cu cât mişcarea se execută mai cursiv, cu atât atenția poate fi orientată mai mult asupra aspectelor de strategie.
6. Pentru a preveni fragmentarea mişcărilor rapide, atenția executantului nu va fi orientată către aspecte ale execuției.
7. Într-un mediu imprevizibil, se va încuraja folosirea unui sistem „bucă închisă” de control al mişcărilor, care să permită procesarea informațiilor din mediu în timpul execuțiilor.
8. În sarcinile motrice care presupun reacții motrice simple, executantul trebuie să se concentreze mai ales asupra execuției decât a stimulului.

Teoriile tradiționale ale învățării încearcă să rezolve o problemă deosebit de importantă, și anume aceea a explicării modului în care apar noile comportamente. O importantă contribuție în acest sens o aduc și specialiștii în psihologie socială.

Învățarea socială explică modul cum se învață (prin observație, prin imitație) comportamente manifestate în relații interpersonale. Din această caracterizare desprindem elementele constitutive de tip social care vor sta la baza înțelegerii esenței *învățării sociomotrice*. A. Bandura, N.A. Miller ș.a. au analizat mecanismele învățării sociale care constau din: întărire și sancțiune – prin condiționare instrumentală, învățare observațională – prin imitație, modelare, întărire indirectă și determinare reciprocă.

Se poate aprecia că teoriile elaborate în cadrul abordării învățării sociale pot explica modul în care se produc diferite conduite și în domeniul educației fizice și sportului. Astfel, când un individ observă un comportament care a fost recompensat, șansele de reproducere a acelui comportament cresc. De exemplu, dacă un copil copiază stilul de joc agresiv al unui „idol” și tatăl îl încurajează în acest sens, el va continua să joace în această manieră. Din contră, dacă tatăl îi explică că greșește, copilul va evita să reproducă comportamentele blamate, în prezența tatălui. Dacă însă antrenorul încurajează copilul să practice un joc agresiv, se pare că agresivitatea acestuia va crește și mai mult în absența tatălui (B. Woods, 1998).

Consecințe privind instruirea. Din studiul acestor mecanisme ale învățării sociale, un bun profesor/antrenor desprinde câteva reguli pe care le aplică în instruirea celor cu care lucrează, și anume:

- recompensele și pedepsele le va acorda imediat ce se înregistrează un succes sau o abatere;
- dacă un stimul a fost urmat de un răspuns corect, stimulii asemănători vor conduce la răspunsuri corecte;
- întărirea continuă este mai eficientă decât întărirea episodică.

6.4. Transferul în învățarea motrică

Unul dintre cele mai utilizate principii ale învățării este cel referitor la transferul în învățare.

Definiție. Magill (1990) definește transferul în învățare ca fiind „influența pe care o are exersarea anterioară a unei deprinderi sau mai multor deprinderi asupra învățării uneia noi.” Această influență poate fi pozitivă, negativă sau inexistentă.

Transferul în învățare este procesul prin care participarea unei persoane la o activitate influențează în mod favorabil sau defavorabil practicarea de către aceeași persoană a unei activități ulterioare și, în consecință, rezultatele sau efectele acestui proces. (P. Parlebas, E. Dugas, 1998)

Clasificare. Transferul pozitiv are loc atunci când experiența subiectului, rezultată din exersarea unei alte deprinderi, ajută sau ușurează învățarea unei noi deprinderi. Unii specialiști îl numesc *facilitare*. În caz contrar se vorbește despre **transfer negativ** (*interferență*) care se produce sub aspectele specifice ale unei activități. Transferul negativ are loc atunci când experiența rezultată din exersări ale unei alte deprinderi îngreunează învățarea unei noi deprinderi.

Pentru a descoperi acele aspecte negative care influențează învățarea trebuie să cunoaștem foarte bine tehnica procedeeilor. Astfel, învățarea *forehandului* din tenis înaintea celui din badminton va avea efecte negative, pentru că aceasta din urmă va necesita o lovitură din încheietură, în timp ce prima necesită menținerea fermă a încheieturii mâinii.

Lipsa transferului este evidentă atunci când între cele două deprinderi nu există nici o legătură.

În funcție de conținutul lecțiilor de exersare, se poate vorbi despre:

- **transfer intra-specific:** când este vorba despre învățarea unei deprinderi repetate în mai multe cicluri de lecții. De exemplu, progresele care se observă în executarea aruncării greutății ca urmare a ciclurilor de lecții consacrate învățării acestei deprinderi;
- **transfer inter-specific:** apare între deprinderi diferite; de exemplu, antrenamentul unui gimnast la aparate poate determina progrese și la săritura cu prăjina. În jocurile sportive, plasamentul și mișcarea în teren se transferă de la jocul de baschet sau handbal la cel de fotbal, și invers. Acest transfer inter-specific, încărcat de consecințe educative, este prezentat uneori sub denumirea de *transversalitate*.

Semnificația teoretică și practică a transferului. Importanța deosebită a transferului ar trebui să transpare din realizarea *programelor de educație fizică*. Acestea ar trebui realizate astfel încât să favorizeze transferul în învățare. Deprinderile de bază vor fi exersate înaintea celor complexe. Orice programă care se referă la învățarea deprinderilor motrice se va baza pe exersarea succesivă, logică a deprinderilor, astfel încât cele exersate la început să asigure transferul către cele care urmează.

O altă aplicație a transferului se regăsește în *metodologia de instruire*. Principiul transferului este inestimabil atunci când este vorba despre învățarea unor deprinderi care implică un element de pericol, cum este cazul celor din gimnastică. În cazul acestor deprinderi exersarea în condiții ușurate are rolul de a ajuta subiectul să-și dezvolte încrederea în sine, precum și capacitatea de a executa fără frica accidentării mișcările respective.

Transferul este aplicat și în cazul în care se folosesc reglatorii metodici. De exemplu, utilizarea mașinii de aruncat mingi, în tenis, este una dintre modalitățile de exersare adesea utilizată.

Transferul în învățarea motrică. În mod mai mult sau mai puțin intenționat, transferul este utilizat ca principiu metodic aplicat în vederea formării deprinderilor motrice. De exemplu, exercițiile pregătitoare se folosesc cu scopul „facilitării” învățării unei sarcini motrice complexe.

În învățarea motrică pot apărea următoarele tipuri de transfer:

- trecerea de la exerciții parțiale la exerciții integrale;
- trecerea, prin generalizare, de la o deprindere la alta;
- trecerea unor elemente specifice de la o sarcină motrică la alta, de tip diferit;
- trecerea de la învățarea mentală la execuția directă;
- trecerea de la învățare schemelor senzori-motrice la execuția practică. (M. Epuran, 1997).

Tipuri de situații de transfer utilizate în învățarea motrică. O situație de acest gen este dată de *executarea unei deprinderi în condiții noi*, cum ar fi de exemplu exersarea în apă după ce mișcările au fost exersate pe uscat. O altă situație care implică transferul este cea în care *deprinderea se execută cu variația unuia dintre parametrii săi*. Exersarea unei deprinderi cu viteză mai mare sau mai scăzută poate constitui unul dintre procedeele metodice care să contribuie la învățarea deprinderii respective.

O a treia situație de transfer este cea reprezentată de *exersarea unei deprinderi diferite de cea în cauză*, dar care prezintă o oarecare legătură cu aceasta. Această ipostază este importantă pentru verificarea eficienței lucrului pe simulator.

Reguli metodice

În vederea realizării transferului trebuie să se aibă în vedere atitudinea subiectului, dar și a profesorului, care stimulează elevul și programează într-o anumită manieră mijloacele instructive.

Pornind de la diferitele metode de instruire utilizate pentru formarea deprinderilor, se poate aprecia că transferul se produce în funcție de complexitatea deprinderii.

Pentru obținerea efectelor de transfer pozitiv se recomandă (M. Epuran, 1997):

- întărirea intenției elevului de a învăța și a reține;
- ajutorarea elevului să identifice relațiile semnificative între sarcina învățată și cea pentru care se speră realizarea transferului;
- asigurarea condițiilor de aplicare a celor învățate;
- asigurarea ritmicității învățării și a acumulărilor respective;
- analiza sarcinilor motrice și sintetizarea lor pentru evidențierea principiilor care conduc la performanță.

Interferența poate fi diminuată în următoarele condiții;

- sublinierea asemănărilor și a diferențelor dintre diferiții stimuli și răspunsuri ale celor două sarcini;
- evitarea conștientizării asemănării dintre două sarcini care solicită răspunsuri diferite;
- introducerea unei pauze mai mari între cele două sarcini;
- consolidarea corespunzătoare primei sarcini, înainte de a se trece la învățarea celei de a doua;
- asigurarea corectitudinii învățării inițiale a oricărei acțiuni, întrucât restructurarea este dificilă și uneori imposibil de realizat integral. (M. Epuran, 1997)

Înțelegerea elementelor privind învățarea motrică constituie cheia de boltă în toate etapele procesului instructiv-educativ, cu deosebire în proiectare și realizare. De asemenea, favorizează aplicarea corespunzătoare a cunoștințelor specialistului în instruirea diferitelor colective, cu nivele de instruire și vârste diferite. Nu în ultimul rând, profesorul câștigă foarte mult în planul propriei autonomii.

7.

CARACTERISTICILE MOTRICITĂȚII LA DIFERITE VÂRSTE**7.1. Aspecte ontogenetice**

Dezvoltarea motrică a individului este, de cele mai multe ori, privită ca un proces de învățare progresivă a deprinderilor motrice în timpul primelor etape ale vieții, respectiv în copilărie și adolescență. În această perspectivă, preocupările majorității specialiștilor s-au îndreptat către testarea copiilor la diferite vârste, cu monitorizarea evoluției acestora. Astăzi însă, trebuie să recunoaștem că studiul motricității nu trebuie redus doar la primii ani ai vieții individului, ci acesta trebuie să cuprindă și descrierea și explicarea schimbărilor de comportament motric ce operează în timpul perioadei adulte și degenerescență.

„Creșterea“, „dezvoltarea“, „maturizarea“ și „îmbătrânirea“ desemnează procese complementare sau succesive care afectează unitățile biologice, în sensul adăugării cantitative, specializării și organizării funcționale, schimbării calitative a compoziției biochimice și, respectiv, a degenerării lente.

Învățarea și utilizarea deprinderilor motrice reprezintă o încercare la care suntem supuși pe parcursul vieții. Acest proces începe timpuriu, cu realizarea controlului posturii corporale și a deprinderilor de apucare – prindere, continuă cu achiziția deprinderilor de deplasare manipulare.

În timpul copilăriei, deprinderile de bază sunt consolidate și combinate în secvențe de mișcare ce vor conduce la formarea deprinderilor complexe.

Odată cu procesele de creștere și dezvoltare (maturizare), percepția mediului devine pătrunzătoare, favorizând deprinderile sociale, cu rol în relațiile interpersonale. Experiențele cognitive și sociale maximizează performanța motrică spre sfârșitul adolescenței și debutul maturității, conferindu-i noi valențe de subtilitate.

Lucrările de specialitate descriu diferitele perioade de vârstă separate de o serie de caracteristici de creștere și dezvoltare; acestea se contopesc între ele, reflectând natura continuă a fenomenelor din ontogeneză.

7.2. Caracteristici ale etapelor de creștere

După K. Haywood (1990), caracteristicile etapelor de creștere sunt următoarele:

- evoluția ontogenică în ansamblu se exprimă prin două curbe, una ascendentă și cealaltă descendentă. Viteza cu care se produc transformările în debutul și la sfârșitul ontogenezei este remarcabilă (creșterea în primii ani ai vieții și involuția, în ultimii);
- caracteristica majoră a primelor stadii este schimbarea calitativă – un stadiu prezent conține mai ales elemente noi, neobservate anterior și mai puțin un volum crescut de elemente cunoscute deja;
- stadiile motrice subsecvente decurg din cele precedente, pe care le încorporează, caracteristică ce poartă numele de integrare ierarhică;
- stadiile sunt intranzitive, decurg unul din altul, ordinea lor nu poate fi modificată, regresia la stadiul precedent fiind imposibilă;
- trecerea la un stadiu superior este stimulată de un „dezechilibru“ între structurile biosihice și condițiile de mediu. Echilibrarea se manifestă la sfârșitul unui stadiu, în perioadele de relativă stabilitate, fiind urmată de perioade de instabilitate, în timpul

tranziției între stadii (copiii au un comportament motric consistent la sfârșitul unei perioade, dar afișează unul fluctuant când trec la stadiul superior);

- subiectul poate dobândi un anumit tip de comportament motric, fără a-l aplica imediat în diverse situații, această întârziere fiind cunoscută drept decalaj orizontal.

În acest context, considerăm necesară prezentarea caracteristicilor motricității pe parcursul perioadei de creștere și dezvoltare (inclusiv vârstele care nu se suprapun școlarității), deoarece pe de o parte, intervenția profesorului sau antrenorului poate începe timpuriu (în cazul constatării unor deficiențe/disfuncții, sau inițiere sportivă) și, pe de altă parte, se poate observa natura continuă a fenomenelor în ontogeneză.

7.3. Motricitatea copiilor de la 0-1 an (sugari)

Nou-născutul se caracterizează printr-o slabă dezvoltare a sistemului nervos, o capacitate senzorială redusă, prin reacții predominante cu caracter reflex, mișcări grosiere; un stimul extern antrenează răspunsul nediferențiat al tuturor celor patru membre. Activitatea motrică a nou născutului implică un consum mare energetic, ceea ce determină apariția timpurie a oboselii.

Formele de deplasare ale copiilor sunt diverse, începând cu rostogolirea din decubit dorsal în decubit ventral și invers, apoi cu târârea prin mișcări corelate instinctiv, deplasarea cu sprijin pe palme și genunchi, pentru ca în final să se ridice în stând susținut, poziție din care efectuează primii pași. În timpul mișcărilor de redresare a corpului, de rotație a trunchiului și în timpul mișcărilor de deplasare ce preced mersul, a tentativelor de așezare sau de ridicare în picioare, musculatura trunchiului și a extremităților se va întări progresiv, pregătind menținerea poziției bipede. Această poziție nu numai că influențează forma și structura segmentelor corporale, dar contribuie și la lărgirea câmpului vizual și implicit la dezvoltarea intelectuală.

Dintre calitățile care se dezvoltă cel mai complet în ontogeneza timpurie, menționăm echilibrul, deoarece este în relație cu activitatea tonică posturală. Această componentă a coordonării statice este una dintre funcțiile motrice de bază studiate în relație cu motricitatea copilului, împreună cu coordonarea dinamică generală și vizual-motrică.

Progresele în structura mișcărilor sunt observabile spre sfârșitul primului an, astfel mișcările apar evidente datorită intențiilor copilului de a se deplasa. Odată cu mersul, copilul își câștigă în mare măsură autonomia și inițiativa personală, contribuind în mod implicit și la dezvoltarea capacităților coordinative.

Învățarea mersului împreună cu prehensiunea favorizează, în mare măsură, explorarea mediului înconjurător.

7.4. Motricitatea în prima copilărie – perioada antepreșcolară (1-3 ani)

În această perioadă devine evidentă o creștere atât în plan somatic, cât și în plan motric (ca urmare a dezvoltării active a emisferelor cerebrale). Mare parte din experiența fundamentală de viață a individului se achiziționează în această etapă (în jur de 60%).

Perfecționarea formelor de deplasare și dezvoltarea comunicării verbale îmbogățesc experiența de viață a copilului, angrenat permanent în relație cu lumea externă. Climatul psihosocial și de stimulare motrică optimă conduce la satisfacerea trebuințelor copilului, inclusiv a nevoii de mișcare. Imitația are un rol important în formarea anumitor deprinderi, constituind forma principală de învățare.

Literatura de specialitate (Burnett, Okamoto, Wickstron) consemnează diferite niveluri calitative ale mersului, identificând factorii determinanți ai execuției acestei deprinderi. Rezumând, însușirea mersului parcurge trei etape:

- la 1 an, mersul inițial;
- între 2 și 3 ani, mersul optimal;
- după 7 ani, mersul adult.

Alergarea reprezintă o deprindere motrică cu o pondere din ce în ce mai mare în repertoriul motric al copilului. Între 15 și 18 luni, apar primele încercări, viteza crescând progresiv, de la 2m/sec., la 2 ani, la 5m/sec. la 7 ani. În paralel cu viteza, crește și amplitudinea fuleului, mișcarea brațelor devine mai coordonată, piciorul de sprijin se extinde complet, iar oscilațiile laterale ale corpului diminuează.

Aruncarea, ca deprindere, se supune aceleiași dezvoltări ierarhice, caracteristica de început reprezentând-o limitarea mișcării din articulația cotului. Treptat, copilul trece de la o poziție mai curând statică (caracteristică vârstei de 2-3 ani) la o acțiune mai dinamică, în care amplitudinea articulară crește, iar relația cu activitatea posturală și cu pregătirea aruncării se îmbunătățește. Se trece astfel de la o acțiune monoarticulară la o acțiune bi- și pluriarticulară, în care segmente diferite participă la mișcare.

Săritura se însușește după ce copilul a învățat să alerge. După vârsta de un an și jumătate, apar primele faze de săltare – succesiuni de impulsii pe două picioare, în care acestea nu lucrează la unison, iar brațele rămân statice. După vârsta de 3 ani, trunchiul se propulsează în sus și spre înainte, pregătirea săriturii se îmbunătățește. În această etapă de vârstă persistă totuși următoarele dificultăți:

- incapacitatea de a împinge simultan în ambele picioare;
- torsiune laterală a corpului, la desprindere;
- imobilizarea unui braț;
- înclinarea exagerată a trunchiului;
- aterizare rigidă.

Lovirea cu piciorul se realizează, la început, din stând și mai târziu, din deplasare. Specialiștii afirmă că, după vârsta de 2 ani, copilul poate lovi cu piciorul cu următoarele rezerve:

- mișcare limitată a piciorului;
- poziție rectilie a trunchiului;
- amplitudine limitată a mișcării,
- lovitură este lipsită de forță.

În învățarea tuturor acestor deprinderi de bază, este important să reamintim rolul jocului, sub semnul căruia stă întreaga activitate a copilului. Rețin atenția, jocul care presupune manipularea obiectelor, jocul cu adultul și cu personajele imaginare (cu un conținut acțional simplu și repetitiv).

7.5. Motricitatea în a doua copilărie – perioada preșcolară (3-6 ani)

Această etapă este numită și „vârsta de aur a copilăriei”, în care comportamentul copilului se diversifică ca urmare a integrării în mediul grădiniței. Dezvoltarea fizică înregistrează progrese evidente, apar o serie de modificări morfologice, astfel încât, spre sfârșitul perioadei preșcolare, proporția extremități – trunchi începe să se schimbe, în favoarea celor dintâi.

În această perioadă are loc angajarea cu predilecție a uneia dintre cele două emisfere, fapt care influențează caracterul manualității copilului (ambidextru, dreptaci sau stângaci). Procesarea informației se ameliorează, la fel și precizia mișcărilor. Jocul, ca formă de activitate, continuă să ocupe un loc important, copilul manifestând preferință pentru: jocurile de construcții, jocurile acvatice și jocurile care presupun asumarea de roluri.

Nevoia de mișcare și disponibilitatea pentru învățare, extrem de marcate la această vârstă, trebuie valorificate prin punerea copilului în situații diverse, care să contribuie la însușirea unei baze largi de acțiuni motrice. Alergarea, săritura cu toate variantele sale, târârea, cățărarea, exercițiile de echilibru, aruncarea, suspendarea, balansarea domină repertoriul motric al preșcolarului.

Alergarea se caracterizează printr-o fază de propulsie îmbunătățită, diminuarea forțelor de frânare și a oscilațiilor trunchiului, ca și prin îmbunătățirea fazei de amortizare.

Aruncarea cu un braț deasupra umărului capătă amplitudine. Poziția corpului este în continuare statică, dar mișcarea devine biarticulară. La 5-6 ani, forța aruncării crește, prin acțiunea trunchiului, organizarea posturală participând la acțiune.

Copiii își ameliorează tehnica **săriturii** de tip „stâng-drept-drept-stâng” și galopul. Pentru învățarea săriturii în lungime, se poate plasa un obstacol care să stimuleze desprinderea pe verticală. Cu toate acestea, forța de împingere rămâne scăzută, iar brațele nu lucrează eficace.

Lovirea mingii cu piciorul de către preșcolari se caracterizează prin:

- mișcarea pregătitoare a piciorului are loc la nivelul genunchiului;
- elanul poate consta în unul sau doi pași;
- piciorul care lovește rămâne flectat în timpul mișcării active.

În unele ramuri sportive, inițierea timpurie se realizează sub formă de joc, presupune sarcini simple, adiacente conținutului specific, dar care influențează componentele motricității, în mod global.

7.6. Motricitatea la vârsta școlară mică – perioada antepubertară (6-10/11 ani)

Influențat de integrarea în mediul școlar cu rezonanțe largi în plan psihic, de personalitate, afectiv, școlarul mic este supus unor solicitări net crescute, resimțite diferit în funcție de dezvoltarea sa biologică. În această perioadă, creșterea și dezvoltarea morfo-funcțională a școlarilor sunt mai rapide și, în general, mai uniforme decât în etapele anterioare.

Masa musculară se dezvoltă relativ lent, tonusul muscular are valori mai reduse, ceea ce favorizează efectuarea unor mișcări cu amplitudine, în diverse articulații. Forța musculară este relativ redusă, iar menținerea echilibrului necesită un efort suplimentar.

Activitățile cognitive favorizează o dezvoltare intelectuală evidentă, influențată și de o plasticitate deosebită a sistemului nervos – avantaj funcțional ce conferă copilului o mare receptivitate, în comparație cu adulții.

Predominanța excitației corticale face ca stimulii externi să producă reacții motrice exagerate, insuficient coordonate, explicabile și printr-o slabă inhibiție de diferențiere.

Motricitatea în această etapă este debordantă, capacitatea de învățare motrică – remarcabilă, dar posibilitățile de fixare a mișcărilor noi sunt reduse. În consecință, doar repetarea sistematică integrează și stabilizează structura nouă, în repertoriul motric al copilului.

Deprinderile motrice fundamentale se supun unui proces de consolidare – perfecționare.

Alergarea are un aspect apropiat de cel optim; odată cu creșterea și cu îmbunătățirea repartiției de forțe, deplasarea verticală a centrului general de greutate crește, ceea ce corespunde unei mai mari extensii a piciorului de impulsie. De asemenea, piciorul liber are o cursă mai amplă, cu ridicarea mai accentuată a genunchiului.

Prinderea mingii se caracterizează printr-o poziție de așteptare mai suplă, brațele sunt semi flectate, iar picioarele depărtate. La începutul perioadei (7 ani), copilul are dificultăți de plasare în spațiu, în raport cu traiectoria mingii. La 9-11 ani, deplasările la minge sunt mai sigure și se caracterizează prin menținerea stabilității posturale verticale.

Aruncarea mingii în această etapă cunoaște o fază pregătitoare, în care piciorul opus brațului de aruncare avansează, brațul liber este ridicat pentru a echilibra rotația trunchiului ce are drept consecință un recul al acestui braț și o flexie lejeră laterală și antero-posterioară a trunchiului. Această deprindere motrică fundamentală se realizează printr-o acțiune pluri-articulară (scapulo-humerală, coxo-femurală).

Săritura în lungime – copilul care a căpătat un plus de forță față de etapa de vârstă anterioară este capabil să realizeze o impulsie puternică a piciorului de bătaie, o relativ bună „cooperare” a forțelor orizontale și verticale, o acțiune coordonată a brațelor, o extensie completă a piciorului de impulsie în timpul zborului, elemente importante în executarea acestei deprinderi.

Caracteristicile psiho-fizice extrem de favorabile achiziționării de structuri motrice trebuie exploatate în mod just, în vederea învățării tehnicilor fundamentale coordonate grosier la început, dar consolidate ulterior. În probele sportive ce necesită o însușire precoce a tehnicii (înot, gimnastică), copiii își perfecționează chiar repertoriul gestual specific.

Dozarea corectă a efortului la copii în antrenament, cu evitarea suprasolicitării sau sub-solicitării, trebuie să asigure o valorificare completă a capacității reale de efort și a posibilității crescute de progres.

7.7. Motricitatea în etapa pubertară (10-14 ani)

Tipul pregnant de activitate pentru perioada pubertară o reprezintă instruirea școlară, în condițiile diversificării motivațiilor, a dezvoltării personalității, mobilizării aptitudinilor și a întregului potențial biomotric.

Accastă etapă se caracterizează printr-un ritm accentuat al dezvoltării somatice (în special între 12 și 14 ani), caracterizată prin dimorfism sexual, dezechilibre între diferitele segmente și între sferele morfologică și vegetativă.

Musculatura scheletică se dezvoltă în special prin alungire, dar forța relativă nu înregistrează creșteri evidente. Accelerarea creșterii rezultă în special din dezvoltarea în lungime a membrilor față de trunchi, ceea ce conduce la un aspect așa-zis caricatural al puberului.

Mobilitatea articulară înregistrează valori relativ scăzute atât la fete, cât și la băieți.

Datele literaturii de specialitate evidențiază o continuă ameliorare a marilor funcții, în ciuda rezervelor funcționale încă reduse ale aparatului cardiovascular, aparatul respirator marchează o „creștere” substanțială, indicii obiectivi demonstrând că rezistența aerobă poate fi dezvoltată cu succes în această etapă.

Tânărul trebuie să se adapteze unei existențe corporale diferite pe care nu întotdeauna o stăpânește ușor, dovadă fiind fluctuațiile, inconsecvențele în realizarea eficientă a diverselor sarcini motrice.

Puberul nu are o conduită motrică egală, ci una marcată de discontinuități, în care mișcările sunt insuficient ajustate, uneori exaltate, alteori apatice.

Propria imagine (schema) corporală, insuficient conștientizată în copilărie, se focalizează progresiv, reprezentând atât un nucleu al conștiinței de sine, cât și o instanță-reper în reglarea acțiunilor motrice.

Integrarea în grupul social pare să fie o dominantă a vieții psihice a puberului, acesta având o mare disponibilitate pentru angajarea în relații școlare, profesionale, familiale, de cartier etc. Conduitele ludice de până acum sunt treptat înlocuite prin conduite de inserție socială, care pot avea o componentă motrică importantă (în cazul unui anturaj care „promovează” activitățile motrice sau sportive sistematice).

Etapă pubertară reprezintă un interval optim pentru învățarea majorității deprinderilor motrice specifice ramurilor de sport, precum și pentru dezvoltarea calităților: viteză, rezistență, coordonare.

Pe lângă perfecționarea deprinderilor motrice de bază, însușite în etape anterioare, inițierea în practicarea unor ramuri și probe sportive prin însușirea elementelor tehnico-tactice specifice acestora reprezintă unul dintre obiectivele importante ale acestei etape.

7.8. Motricitatea în etapa adolescenței (14-18 ani)

Această perioadă pe care unii autori (U. schiopu) o împart în 3 subetape – preadolescența (14 - 16 ani), adolescența propriu-zisă (16-18 ani), adolescența prelungită (18-25 ani), este legată de dobândirea statutului de adult și este caracterizată de intensă dezvoltare a personalității, toate acestea în contextul ieșirii treptate de sub tutela familiei și a școlii. Adolescentul își modifică percepția de sine, inclusiv schema corporală, ca expresie a propriei identități. Maturizarea biologică, intelectuală și morală se resimt progresiv în conduita afișată, căutarea de sine fiind substituită prin afirmarea de sine (U. Șchiopu). Imaginea corporală situată periferic în copilărie capătă consistență, polarizând atenția tânărului care caută constant să-și îmbunătățească (ajusteze) această imagine.

În plan somatic, rapidelor transformări din etapa pubertară le iau locul procese mai lente, caracterizate de reducerea creșterii în înălțime și de creșteri ale perimetrelor și diametrelor segmentare.

Din punct de vedere funcțional, structurile de coordonare ale sistemului neutro-endocrin se maturizează, fapt semnificativ în echilibrarea efectuării actelor și acțiunilor motrice și în reglarea superioară a acestora. Răspunsurile motrice devin complexe și nuanțate pe fondul dezvoltării abilităților de a sesiza elementele semnificative pentru o conduită motrică eficientă. Adolescentul își evaluează șansele de reușită și face predicții plauzibile în ceea ce privește performanțele motrice proprii.

În ceea ce privește calitățile motrice, acestea progresează, deși în școli se lucrează destul de puțin pentru acest obiectiv. Premisele favorabile dezvoltării vitezei, forței, rezistenței sunt insuficient exploatate.

Deprinderile și priceperile motrice consolidate în etapele anterioare trebuie perfecționate, căutându-se să acopere cât mai bine aria activităților motrice existente (educaționale, competiționale, de timp liber, de expresie corporală etc.).

La acest nivel, motricitatea nu se rezumă doar la programa școlară pentru ciclul liceal, ci reprezintă o modalitate complexată de adaptare în situații diverse, de stăpânire a propriului corp, procesare a informațiilor, construire a anumitor raționamente și utilizare a diferitelor forme de exprimare; învățarea fiecărei mișcări este în fond un „demers experimental” resimțit corporal.

8.**EFORTUL ÎN EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI ÎN ANTRENAMENTUL SPORTIV**

Trăsătura comună a tuturor acțiunilor unui individ indiferent de natura lor o reprezintă consumul energetic. Atunci când sursele energetice se diminuează atingând un anumit nivel, apare starea de oboseală.

Eforturile specifice educației fizice și sportului sunt cele mai importante consumatoare de energie deoarece implică o suprasolicitare (stress) somato-funcțională și psihică a individului. Printr-o dozare și dirijare adecvată a efortului se induce perfecționarea organismului la nivele diferite.

Răspunzător direct de apariția stării de oboseală, efortul trebuie analizat în corelație cu aceasta și cu acțiunile de îndepărtare a ei, respectiv refacerea. Prin relația efort – oboseală – refacere se poate aprecia consumul energetic necesar activității depuse, indicator important în dozarea efortului.

8.1. Dinamica efortului în lecția de educație fizică

În educație fizică, dozarea efortului implică particularități dictate de rațiuni metodologice diferite calitativ de cele din domeniul sportului. Modificarea parametrilor efortului și corelarea cu un anumit tip de pauză, respectând legile fiziologice ale organismului, se programează în funcție de obiectivele de instruire și de grupul de elevi. Chiar și în cazul acestei mari diversități de vârste, potențial fizic și motric, gen, condiții de desfășurare etc., specialiștii consideră că dinamica efortului în lecție poate fi apreciată pe baza ecoului biologic pe care îl are travaliul realizat. Singurii indicatori de control sunt însă frecvența cardiacă și frecvența respiratorie.

Evoluția demonstrată de fiziologia efortului, pentru angrenarea treptată și cu un bun randament al organismului în lecție, evidențiază un traseu de forma unei curbe ale cărei cote de reprezentare sunt stabilite prin valorile indicatorilor funcționali menționați. Astfel, pe parcursul primelor trei verigi (cu deosebire în cea care vizează pregătirea organismului pentru efort), evoluția efortului înregistrează o fază ascendentă evidențiată de valorile FC și FR, care pornind de la aproximativ 70 pulsații/min., respectiv 16-18 respirații/min., ating cote de 120-130 pulsații/min., respectiv 20-22 respirații/min. în finalul verigii a treia. Această situație corespunde încălzirii organismului, care exprimă o stare de preparație psiho-fizică, senzorială și chinezetică optimă, ce previne posibilele accidente¹⁸.

Acționarea în vederea rezolvării obiectivelor operaționale specifice lecției atrage după sine solicitările cele mai importante exercitate la nivelul organismului. Urmare acestui fapt, în verigile corespondente (IV, V, în funcție de numărul temelor de lecție abordate) se înregistrează o aparentă stabilizare a efortului la cote crescute, valorile FC situându-se în jurul a 160 pulsații/min. Este o aparentă stabilizare întrucât natura elementelor de conținut, metodologia și mijloacele folosite, durata și natura pauzelor, reprezintă variabile în funcție de care efortul poate înregistra mici variații, valorile FC alternând între 140 și 180 pulsații/min. Cu alte cuvinte, reacția organismului se manifestă cu mici oscilații la un nivel ridicat față de momentul începerii lecției. Nu putem vorbi de un „platou“ deoarece este imposibil de realizat având în vedere imposibilitatea unui echilibru perfect între solicitare (efort), care poate fi menținută relativ constantă și sursele energetice care sunt permanent în scădere și intervenția oboselii.

Evoluția descendentă a valorilor parametrilor funcționali este una fiziologic normală, asigurată de mijloacele ultimelor două verigi care urmăresc revenirea organismului la o stare optimă continuării activității școlare sau cotidiene. Acest fapt generează faza descendentă a curbei de efort, până la cote apropiate de cele înregistrate înaintea începerii lecției.

8.2. Dirijarea efortului în lecția de educație fizică

Sarcina dirijării efortului în lecția de educație fizică revine profesorului care are obligația de a asigura o dinamică corespunzătoare, fapt ce reclamă o bună cunoaștere a relației efort – oboseală – odihnă.

Oboseala poate fi privită ca răspunsul acut al organismului la efortul fizic, manifestat printr-o stare de disconfort caracterizat prin scăderea temporară a capacității de efort și o alterare (dezechilibru) a coordonării funcțiilor organismului.

Această stare este una reversibilă și fiziologic normală, urmărită de profesor pe parcursul lecției ca exponent al efectului determinat de efortul specific asupra organismului subiecților.

Manifestările stării de oboseală se pot înlătura prin odihna asigurată de pauzele active sau pasive dintre repetări și dintre lecții, care nu trebuie prelungite dincolo de faza în care se păstrează efectele favorabile ale efortului, respectiv faza de supracompensare¹⁹.

Modalitățile principale de dirijare a efortului în lecție, în funcție de momentul folosirii lor, sunt următoarele²⁰:

- dirijarea anticipată-realizată prin intermediul documentelor de planificare;
- dirijarea concretă (curentă) – realizată în timpul desfășurării lecției în urma unor informații obținute prin metode obiective (înregistrarea frecvenței cardiace și a cclci respiratorii) și subiective (observarea reacției elevilor la efort, care permite aprecieri cu privire la gradul de transpirație, coloritul pielii, gradul de coordonare motorie, atenția etc.). În această situație se impun modificări ale dirijării anticipate concretizate în:
 - ✓ modificarea duratei și naturii pauzelor;
 - ✓ modificarea parametrilor de efort;
 - ✓ modificarea condițiilor de exersare.

8.3. Efortul în antrenamentul sportiv

Antrenamentul sportiv este un proces cu o durată specifică, conceput ca un sistem motric funcțional în vederea realizării unei conduite performanțiale în concurs. Această conduită este rezultatul adaptării superioare a organismului la eforturi fizice și psihice intense, unde ponderea importantă o deține efortul fizic care, prin acțiunea sa, implică sistemul muscular, energetic, de transmitere și prelucrare a informației și determină un anumit grad de solicitare a organismului, solicitare care, prin caracterul său de stres, modifică nivelul homeostaziei²¹, fixându-l pentru moment la un nivel superior.

Efortul de antrenament reprezintă procesul învingerii conștiente, de către sportiv, a solicitărilor din pregătire pentru perfecționarea fizică, pentru atingerea unui nivel tehnic și tactic superior, precum și pentru accentuarea factorilor psihici și intelectuali, ale căror rezultate produc, în mod voit, modificări ale capacității de performanță și adaptarea organelor și sistemelor

19. Gh. Mitra și A. Mogos, citați de Monica Stănescu, 2002

20. Gh. Cârstea, 2000

21. Homeostazia – stare de echilibru dinamic a funcțiilor și proceselor biochimice ale organismului, care se traduce printr-o constanță continuă a funcțiilor fiziologice (temperatura corporală, tensiune arterială, etc.).

funcționale implicate. Ca urmare, prin antrenament se urmărește adaptarea organismului pentru a face față solicitărilor din competiție. Aceasta implică o ameliorare morfo-funcțională, o creștere a potențialului vital al organismului, precum și a capacității sale nespecifice de a rezista la stimuli externi.

Privit astfel, antrenamentul sportiv este alcătuit din încărcături care prin volum, intensitate, densitate, complexitate, specificitate și tip duc la adaptări funcționale sau la realizarea unor obiective coordinative și tehnico-tactice, în care sistemele supuse pregătirii sunt solicitate aproape de limita maximă suportabilă a organismului.

8.4. Caracteristicile generale ale efortului

Mărimea efortului

Mărimea efortului poate fi programată și evaluată din **două perspective**:

- prin programare și evaluare de către antrenori și sportivi (proiectată și constatată);
- prin evaluarea reacțiilor produse în organismul sportivilor.

Între cele două perspective este o relație indestructibilă. Privit din prima perspectivă, el este caracterizat de indicatori ca: specificitate, volum, durată, amplitudine, densitate, intensitate și complexitate, care condiționează modificările funcționale și morfologice necesare creșterii capacității de performanță. Pentru dezvoltarea acesteia este necesară utilizarea unor stimuli, ale căror caracteristici sunt determinate pe baza unor metodologii care, în mod implicit, organizează și orientează administrarea acestora.

Specificitatea stimulilor este determinată de caracteristicile lor și de reacțiile provocate sistemelor organismului implicate prioritar, de calitățile psihologice ale sportivului, de vârstă, nivel de pregătire, de poziția lor în substructurile antrenamentului, de condițiile ambientale etc.

Volumul reprezintă cantitatea totală de repetare apreciată prin:

- distanțe parcurse în alergare, înot, canotaj, patinaj etc.;
- execuții parțiale sau integrale;
- execuții ale structurilor tehnico-tactice;
- acțiuni complexe;
- greutatea ridicate;
- timp de lucru (efectiv și pauze);
- număr de lecții de antrenament și refacere;
- număr de reprize, starturi, concursuri etc.

Aprecierea volumului numai pe baza numărului de ore de antrenament, a numărului de lecții sau de starturi competiționale poate determina în unele cazuri concluzii cu semnificație redusă.

Antrenorul și sportivul generează însă cea mai importantă caracteristică a efortului și anume **dificultatea antrenamentului**, dată de raportul dintre cantitatea de lucru și capacitatea de efort. Informații complete se obțin în condițiile în care se precizează care din componentele volumului sunt mai solicitate: durată, amplitudine sau pauze.

Durata stimulului este reprezentată de *timpul cât acesta acționează singular sau în serii, în cadrul unor structuri de antrenament*. Mai multe cercetări se referă la durata „excitației” în antrenamentul de rezistență, care trebuie să înregistreze minimum 30 de minute. Pentru dezvoltarea forței în regim de rezistență nu este indicată întreruperea efortului înainte de apariția oboselii, ci acesta trebuie continuat pe baza voinței, care realizează în același timp și dezvoltarea acestui proces psihic.

Amplitudinea sau **variabilitatea stimulilor** este reprezentată de *ansamblul valorilor numerice programate și efectuate reprezentând durata și numărul de stimuli în cursul unei structuri de antrenament*. De exemplu: 2 x 6 x 50 (două reprize, șase serii, 50 de repetări).

Densitatea stimulilor exprimă *raportul dintre timpul de aplicare a stimulului și timpul de repaus pe structură de antrenament*, fiind un indicator care completează imaginea volumului. Densitățile mici asigură refacerea completă a organismului, astfel încât caracteristicile efortului și capacitatea funcțională a acestuia rămân neschimbate la fiecare repetare. Densitățile mari nu permit refacerea completă și de aceea se creează anumite discrepante între caracteristicile efortului, care rămân neschimbate și posibilitățile în continuă scădere ale organismului, pentru prestarea aceluiași efort, fiind deci necesare solicitări funcționale mai mari.

Frecvența aplicării stimulului și frecvența lecțiilor este dată de *numărul de unități de antrenament pe zi, microcicluri și mezocicluri*. Astfel, un antrenament intens și scurt (executat o dată sau de două ori pe zi) este mai eficient decât unul plasat la intervale mai mari de timp, totalizând aceeași sarcină, dar cu amplitudine mai mare.

Intensitatea efortului se definește adesea ca fiind *cantitatea de lucru mecanic efectuat pe unitatea de timp*.

Subliniem că trebuie făcută o diferențiere clară între **intensitatea efortului**, care reprezintă *caracteristica travaliului prestat de subiecți*, independentă de posibilitățile acestora și **intensitatea solicitării**, dată de *prețul funcțional plătit de organism pentru a efectua efortul respectiv*.

Astfel, în *sporturile ciclice*, intensitatea este dată de *viteza de deplasare, în sporturile de luptă de ritmul și tempoul de execuție al acțiunilor tehnico-tactice* (număr de acțiuni/minut). La *jocurile sportive* și alte discipline, când se lucrează pentru tehnică, intensitatea este dată de *numărul execuțiilor tehnice/minut, ca de altfel și în gimnastică*.

Complexitatea efortului este dată de *numărul acțiunilor motrice efectuate simultan în timpul unei activități și de „originalitatea configurației topologice a elementelor”*.²²

Această dimensiune crește odată cu numărul elementelor care o constituie, dar și cu imprevizibilitatea întâmplării apariției unui alt element. Caracterul complex este dat în primul rând de diversitatea actelor motrice simple care compun o mișcare, de substratul energetic necesar desfășurării lor și de numărul aparatelor și sistemelor care sunt cuprinse în activitate. Deci efortul poate fi conceput ca un sistem dinamic complex datorită numeroaselor componente care sunt angrenate în desfășurarea sa. Putem vorbi, astfel, de eforturi simple, medii, complexe și hipercomplexe.

Aprecierea completă a efortului se realizează însă din perspectivă „internă”, concretizată în reacția complexă a organismului la activitatea desfășurată. În categoria indicatorilor de acest tip sunt cuprinși: timpul de reacție, timpul de execuție, date despre activitatea bioelectrică a mușchilor, frecvența respiratorie și cardiacă, consumul de oxigen, cantitatea de lactat în sânge etc.

Mărimea efortului se apreciază și după dinamica supracompensației, care este diferită de la un tip de efort la altul. Unele funcții au perioade de supracompensație semnificativă, destul de scurtă, altele dimpotrivă, se manifestă semnificativ după 25-40 de zile. Această dinamică caracterizată de heterocronism este importantă de cunoscută, deoarece stă la baza programării antrenamentului sportiv. De exemplu: fosfocreatina se reface în circa 30 de minute după un efort intens; glicogenul după 2-3 ore, iar metabolismul proteinelor (care stă la baza exercițiilor de forță) după 36-38 de ore; de aceea într-o săptămână, la majoritatea ramurilor de sport, se programează 3-4 antrenamente de forță, dar nu toate la capacitate maximă.

De o importanță deosebită în activitatea practică pentru dirijarea antrenamentului sportiv (a intensității și orientării acestuia) sunt *valorile frecvenței cardiace*, care în mod direct ne dau date deosebit de utile privind funcțiile cardio-circulatorii, dar și prin reflectarea indirectă a nivelului de funcționalitate a celorlalte aparate și sisteme.

Indicatorii „externi” și „interni” sunt strâns legați între ei și ca urmare trebuie interpretați în corelație. Raportul dintre parametrii interni și externi este diferit la sportivii cu categorii de clasificare diferite, aceștia modificându-se în funcție de particularitățile individuale. Efectuarea aceluiași efort, ca volum și intensitate, provoacă reacții variate în diferite momente ale pregătirii (de exemplu, la începutul perioadei pregătitoare față de finalul acesteia) în condiții de oboseală accentuată sau de odihnă, ca și schimbarea condițiilor de efort, cum este desfășurarea antrenamentului la altitudine, utilizarea unor mijloace tehnice sau procedee cu diferite restricții.

Orientarea efortului

În antrenamentul sportiv este foarte important să se cunoască sursele de energie, respectiv procentul proceselor aerob-anaerobe, pentru a putea concepe programe de pregătire care să ducă la creșterea acestora.

Astfel, *planificarea unor stimuli intensivi, dinamici și de scurtă durată (sarcini maxime) dezvoltă capacitatea coordinativă intra- și intermusculară*, mușchiul adaptându-se prin creșterea secțiunii transversale a fibrelor sale și implicit a forței de contracție. Paralel crește și capacitatea metabolică anaerob-alactacidă, prin mărirea depozitelor musculare de ATP și CP, dar și prin sporirea activității enzimei numită creatinkinază.

În cazul utilizării unor *stimuli intensi, dar care necesită forță și rezistență anaerobă lactică*, ca în cazul exercițiilor de forță și rezistență-viteză, se produce o ameliorare a *capacității anaerob lactice* solicitate inițial, prin creșterea rezervelor intramusculare de glicogen și a căilor enzimatice anaerobe necesare producerii lor.

Folosirea *stimulilor extensivi, care solicită rezistență aerobă, determină creșterea rezervelor intramusculare de glicogen și grăsimi* ca reacție de răspuns specific al mușchiului; aceste rezerve, prin enzimele de transformare aerobă, îmbunătățesc nonspecific și activitatea sistemelor funcționale aferente care contribuie la limitarea performanței, ca de exemplu circulația sangvină. În urma eforturilor extensive cresc numărul și dimensiunea mitocondriilor din fibrele musculare, crește consumul maxim de oxigen și se intensifică oxidarea grăsimilor, care servesc drept sursă majoră de alimentație a mușchilor în timpul efortului de durată.

După complexitatea coordonării, implicată în efectuarea procedeele tehnice, eforturile pot fi efectuate în *condiții stereotipe* sau cu grad ridicat de coordonare, prin aplicarea procedeele în *condiții variate*. Astfel, în sporturile în care inițierea și specializarea se îndreaptă unilateral spre forță (halteră), rezistență (schi fond), eforturile se desfășoară în condiții stereotipe, în timp ce în alte discipline sportive performanța este condiționată de factori neuro-informaționali-musculari-tehnici-energetici-ambientali; este cazul jocurilor sportive și sporturilor de luptă, în care factorii performanțiali se prezintă sub forma unor sisteme complexe.

Orientarea efortului este determinată și de particularitățile aplicării și de ordinea combinării caracteristicilor de *durată, intensitate, caracterul exercițiilor, al pauzelor, numărul repetărilor în diverse momente ale lecțiilor, zilelor, microciclurilor etc.*

Orientarea efortului poate fi ***selectivă***, când se acționează prioritar asupra unui sistem funcțional și ***complexă***, când sunt vizate mai multe sisteme. Desigur, această delimitare este pur didactică, deoarece acționând asupra unui sistem funcțional implicit, este influențată și activitatea celorlalte.

Orientarea selectivă sau complexă a eforturilor se realizează diferențiat, în funcție de structura planificării (lecții, microcicluri sau mezocicluri). Eforturile selective se folosesc în

lecții de perfecționare sau de individualizare, pe când cele complexe se folosesc mai des în microcicluri și mezocicluri de început ale perioadelor pregătitoare, când influențele efortului trebuie să fie variate și în perioadele competiționale, când pregătirea este integrală.

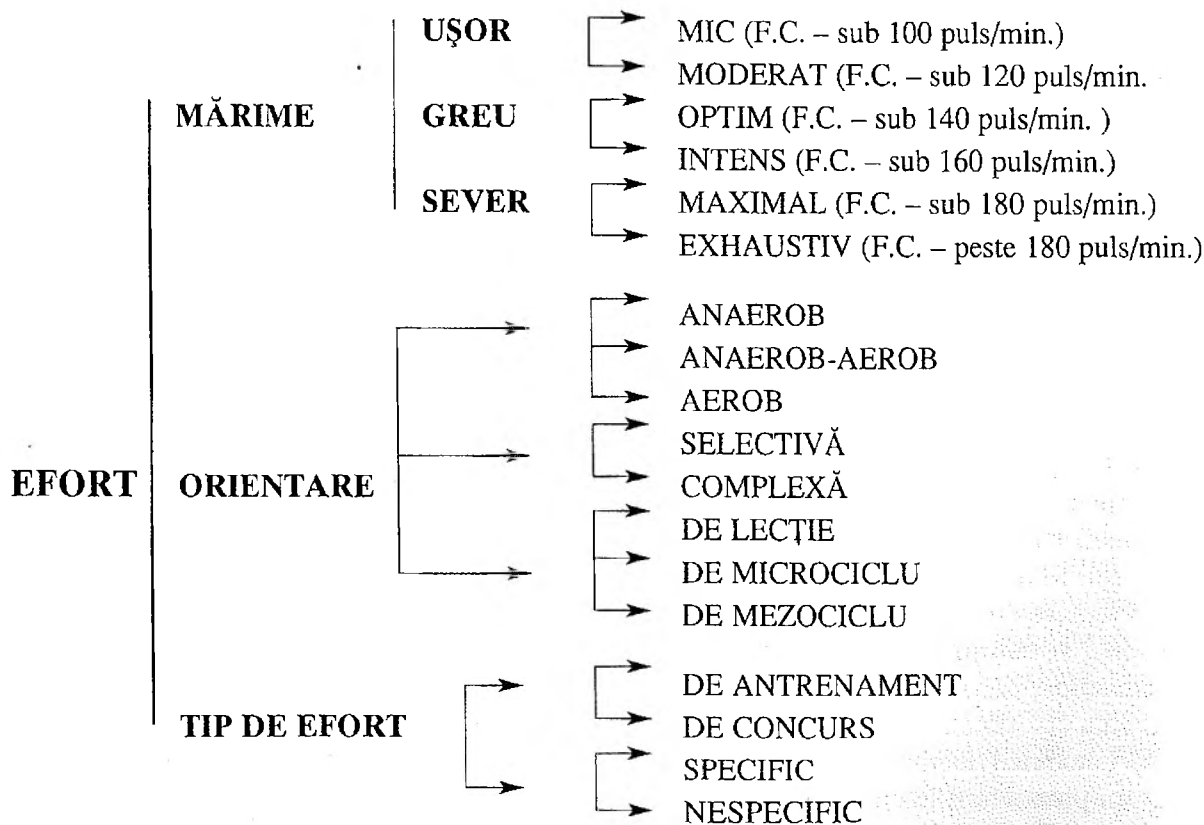
Tipul efortului

Eforturile folosite în pregătirea sportivilor pot fi **specifice** și **nespecifice**. Sunt considerate specifice, cele care sunt *adevrate indicatorilor de bază ai tehnicii și particularităților funcționale competiționale*, impuse de ramura de sport. Specificitatea este dată atât de caracteristicile externe ale mișcării (amplitudine, traiectorie etc.), dar și de structura sa coordinativă, particularitățile funcționale ale mușchiului și de reacțiile vegetative.

Eficiența procesului de antrenament prin folosirea eforturilor specifice este determinată, în mare măsură și de modul în care se îmbină cu cele nespecifice, de pregătire generală, folosirea întregii game de mijloace și eforturi în lecții, micro, mezo și macrocicluri constituind un element hotărâtor în ceea ce privește eficiența pregătirii. Tipul efortului este dat, de asemenea, de forma de organizare în care se realizează, cunoscându-se sub acest aspect: **eforturi competiționale** și **eforturi de antrenament**.

Eforturile de tip competițional se realizează în lecții numai după ce se analizează concursurile, tipurile și numărul acestora, precum și starturile la care sportivul urmează să participe pe parcursul unui ciclu anual. D. Harre și alți specialiști vorbesc de antrenamente tip concurs (jocuri arbitrate, exercițiul arbitrat la gimnastică, patinaj artistic, repetări cronometrate la atletism, natație etc.) ca metodă complexă de pregătire, cu ajutorul căreia se realizează legătura dintre componentele antrenamentului și se accelerează acomodarea sportivului (din punct de vedere multifactorial), la condițiile de concurs. Aceste tipuri de eforturi au importanță mai mare în finalul perioadelor pregătitoare și în cele competiționale, determinând în mare măsură ritmul de creștere a performanțelor.

Prezentăm, în continuare, clasificarea efortului în educație fizică și în antrenamentul sportiv:



9.

ANTRENAMENTUL SPORTIV – PROCES DE PREGĂTIRE STADIAL

Antrenamentul sportiv ca proces de lungă durată impune pregătirea eşalonată a sportivilor, pe mai multe stadii determinate de caracteristicile de vârstă şi de disponibilităţile generale de adaptare a organismului. În aceste condiţii, iniţial s-a considerat că etapele selecţiei impun anumite caracteristici ale pregătirii, motiv pentru care selecţiei preliminare îi corespundea *stadiul I* – pregătirea copiilor; selecţiei secundare, *stadiul II* – pregătirea juniorilor, iar selecţiei finale *stadiul III* – pregătirea sportivilor consacraţi. Aceste stadii sunt necesare unei pregătiri de perspectivă axată pe obiective mari, ce duc în final la dezvoltarea raţională a capacităţii de performanţă. Acest punct de vedere nu a fost acceptat însă de toţi specialiştii domeniului, G. Thiess (1964) demonstrând că structurarea etapelor de dezvoltare a capacităţii de performanţă pe vârste ce desemnează perioade din ontogeneză este inoperantă, deoarece nu corespunde diferenţelor foarte mari existente între ramurile de sport, pe de o parte şi pe de altă parte, datorită, „vitezei“ de dezvoltare a capacităţii de performanţă la diferiţi subiecţi, la care noi adăugăm, maturizarea heterocronică a aptitudinilor.

Din aceste motive, evidenţiem existenţa a patru stadii, între care nu sunt diferenţe ca între treptele unei scări, ci etape cu ponderi diferite în care continuitatea are un rol fundamental. Este vorba de posibilitatea stabilirii cerinţei maxime pentru fiecare stadiu bazată pe cunoaşterea vârstei medii la care se atinge performanţa în diferite ramuri de sport. Se consideră că cei mai talentaţi sportivi ating cu 1-2 ani mai devreme performanţa maximă, faţă de vârsta consacrată. Acesta este un adevăr ce „sparge“ structura temporală, limitele fiind coborâte nu numai la ramurile de sport în care specializarea este „timpurie“ (gimnastică, nataţie, patinaj etc.), ci şi la ramuri caracterizate de rezistenţă (maratonul) sau jocuri sportive.

Pregătirea în perspectivă a devenit o necesitate obiectivă, atât ca urmare a cerinţei că un viitor sportiv de performanţă are nevoie de o pregătire prealabilă de 6-10 ani, cât şi ca urmare a faptului că, de-a lungul acestui interval, instruirea trebuie dirijată gradat, pe niveluri ascendente, de la un stadiu la altul. Prin urmare, este vorba de asigurarea continuităţii pregătirii şi a urmăririi atente în cadrul acesteia a disponibilităţilor de performanţă ale subiecţilor.

9.1. Selecţia copiilor cu aptitudini pentru practicarea sportului

Selecţia poate fi privită ca *activitate de depistare*, dar şi ca proces în cadrul unei activităţi mai largi (raportul parte – întreg) cum este activitatea sportivă de performanţă, definirea realizându-se în consecinţă.

- a) *Activitate sistematică a specialiştilor, desfăşurată pe baza unor criterii biologice şi psihologice în direcţia depistării copiilor cu aptitudini superioare, pentru practicarea diferitelor ramuri de sport.*
- b) *Procesul de depistare, evaluare şi orientare a subiecţilor cu aptitudini superioare pentru practicarea unei ramuri de sport. În acest caz, selecţia se desfăşoară în cadrul unei activităţi mai largi de promovare spre performanţă.*

Criteriile, probele şi normele de selecţie se reunesc, de regulă, în **modele de selecţie** care prefigurează viitorul campion. Desigur, există un coeficient de probabilitate ca din copiii selecţionaţi să ajungă toţi sportivi de performanţă şi din acest motiv componentele modelului trebuie alese cu mult discernământ, mai ales cele care pe parcursul procesului de antrenament sunt mai puţin influenţabile datorită puternicei lor determinări genetice.

Componentele modelului de selecție pentru o anumită ramură de sport se stabilesc prin studierea acestora pe plan internațional la nivel de înaltă performanță, evidențiindu-se însușirile tipice necesare obținerii rezultatelor superioare, cu alte cuvinte se verifică trăsăturile esențiale ale viitorului campion „simplificat”.

Modelul de selecție este deja constituit ca un instrument cu reale funcții de diagnoză și totodată de prognoză a disponibilităților tinerilor pentru sportul de performanță, a posibilităților de evoluție spre cerințele înaltei performanțe. În orice caz, instituirea lor reglează relația dintre cerințe și opțiuni. Mulți tineri își exprimă opțiunea pentru a practica un sport sau altul, dar cerințele sportului de înaltă performanță nu sunt accesibile oricui. Aceasta este o legitate a sportului de performanță și atunci modelele de selecție trebuie înțelese ca standarde pentru cadrele de specialitate.

Cea mai dificilă problemă a stabilirii modelului de selecție o constituie perceperea parametrilor de structură și de calitate ai acestuia, mai ales că toți parametrii în cauză, așa cum s-a mai precizat, au drept element de referință caracteristicile sportivilor de înaltă performanță, ori de aceștia îi despart încă mulți ani, interval în care organismul uman cunoaște o dezvoltare morfologică, funcțională și motrică remarcabilă.

O. Mahn (1982, citat de Weineck, 1992) face o sinteză a *grupelor de factori* ce determină talentul viitorului sportiv de performanță:

- predispoziții antropometrice (talie, greutate, structura corpului, centrul de greutate);
- caracteristici fizice (rezistență aerobă și anaerobă, forță statică și dinamică, viteza de acțiune și reacție, mobilitatea);
- predispoziții motrice tehnice (echilibrul, simțul timpului, al spațiului, al ritmului, al apei, al zăpezii, al gheții, capacitatea de expresie, posibilități muzicale);
- capacitatea de învățare (rapiditatea, observația, analiza etc.);
- dispoziție pentru performanță (disponibilitate pentru efort, ambiție, perseverență, sârguință, toleranță la frustrare etc.);
- capacități cognitive (concentrare, inteligență motrică, posibilități tactice, creativitate etc.);
- factori afectivi (stabilitate psihică, dorință de întrecere, controlul stresului etc.);
- factori sociali (capacitate de integrare și de cooperare).

Modelul de selecție, departe de a fi simplu, deși reprezintă o simplificare a unui sistem real hipercomplex și dinamic, va reuni o serie de parametri și informații de natură diferită. Modelul de selecție este multidimensional, fapt care îi conferă o calitate deosebită, și anume comportarea acestuia foarte apropiată de sistemul real modelat. În acest caz, modelul de selecție are caracteristici multidisciplinare și interdisciplinare de natură biologică, pedagogică, psihică, socială și tehnică. În acest scop, fiecare ramură de sport își definește parametrii specifici esențiali care vor fi cuprinși în modelele de selecție.

Elementele de structură ale modelelor de selecție sunt:

a) Indicii morfologici ai subiecților

Dintre aceștia, cei mai frecvent folosiți sunt: înălțimea, greutatea, lungimea membrelor inferioare, perimetrul toracic, diametrele biacromial, bitrohanterian și altele, în funcție de cele mai evidente caracteristici ale tipului constituțional optim, confirmat în sportul respectiv. Cu alte cuvinte, indicii respectivi nu sunt aceiași în toate sporturile, ci diferențiați. În baschet, volei, canotaj, înălțimea, de exemplu, este foarte importantă, ca de altfel și lungimea membrelor inferioare și anvergura, în schimb, în haltere, indicatorii respectivi nu au aceeași pondere.

Privind modelul morfologic, cu deosebire în unele sporturi, în care înălțimea are un rol foarte important, se iau în considerare următoarele valori probabile:

- la 17 ani, înălțimea băieților reprezintă 99,47% din cea finală;
- la 16 ani, înălțimea băieților reprezintă 98,01% din cea finală;
- la 15 ani, înălțimea băieților reprezintă 95,28% din cea finală;
- la 14 ani, înălțimea băieților reprezintă 91,26% din cea finală;
- la 13 ani, înălțimea băieților reprezintă 87,18% din cea finală;
- la 12 ani, înălțimea băieților reprezintă 84,82% din cea finală;
- la 11 ani, înălțimea băieților reprezintă 80,95% din cea finală;
- la 10 ani, înălțimea băieților reprezintă 78,21% din cea finală;

Deci, dacă la 10 ani copilul măsoară 147 cm, calculul înălțimii finale se face înmulțind 147 cu 100 și împărțind-o apoi cu procentul corespunzător vârstei din tabel.

$$147 \times 100 / 78,21 = 187,95 \text{ cm}$$

După Mavlicek (1977), statura adultă a unui copil poate fi determinată cu probabilitate mare folosind formula:

$$\text{Statura probabilă (băieți)} = (\text{statura tatălui} + \text{statura mamei}) \times 1,08 / 2$$

$$\text{Statura probabilă (fete)} = (\text{statura tatălui} \times 0,923) + \text{statura mamei} / 2$$

Cifrele din tabele au fost stabilite de autor pe cale matematică.

O lege a selecției evidențiază că acele caracteristici determinate puternic genetic sunt relativ constante în procesul de dezvoltare. De exemplu, în ceea ce privește înălțimea, corelația dintre vârsta copilăriei și cea adultă scade mai mult în adolescență. Raportul mai strâns apare la 11-12 ani, vârsta care precede direct adolescența. Subiecții care la această vârstă sunt mult mai înalți decât cei de aceeași vârstă vor fi mai înalți și la vârsta adultă.

Perioadele critice din punct de vedere morfologic și fiziologic, dar și din punct de vedere prognostic, sunt preadolescența și perioada imediat următoare, în cazul băieților 11-12 ani și 16-17 ani la fete. Se consideră că între înălțimea copiilor și cea a părinților există o corelație $r = 0,5$ (în medie). Deși este o corelație pozitivă (importantă), nu trebuie absolutizată, ci trebuie interpretată ca o tendință²³.

b) Indici fiziologici și biochimici

Rolul acestora este de a testa posibilitățile funcționale ale organismului, în care sens sunt utilizați cu deosebire indicatori privind capacitatea vitală, frecvența cardiacă, tensiunea arterială, potențialul organismului în raport cu cerințele efortului din sportul respectiv etc.

Investigațiile respective presupun strânsa colaborare a antrenorilor cu cadrele medicale, datele recoltate folosindu-le ca un prețios indiciu pentru întreaga organizare și programare a pregătirii sportivilor.

Luarea în discuție numai a parametrilor de mai sus va furniza o prognoză modestă a dezvoltării tinerilor selecționați.

O atenție specială în cercetarea aptitudinilor morfo-funcționale trebuie să se acorde liniei genetice a părinților, și anume:

- cercetarea arborelui genealogic;
- raportul între performanța motrică (capacitatea motrică) a părinților și copiilor;
- rezultatele studiilor efectuate pe gemeni de ambele sexe;
- studiul caracteristicilor ereditare (structura locomotorie, grupa de sânge etc.);

Unul din cei mai importanți factori de selecție este starea de sănătate, adică necesitatea *alegerii pe cei mai sănătoși dintre cei sănătoși*. În acest scop se acordă o atenție deosebită antecedentelor patologice familiare, cât și celor individuale. Apare justificată evitarea selecționării copiilor și tinerilor cu antecedente reumatice, metabolice, hematologice, neuropsihice, hepatorenale, cardiologice, endocrine și altele. Aceste cerințe au importanță diferită în funcție de etapa selecției în care se aplică.

c) *Indicii capacității motrice*

Testarea disponibilităților motrice generale și specifice ramurilor de sport se realizează printr-un sistem de probe și norme de control stabilite pentru fiecare ramură de sport, potrivit specificului acesteia.

Aceste probe aplicate mai mult în procesul de antrenament a evidențiat că cea mai mare creștere a calităților motrice este legată de vârsta adolescenței. De pildă, viteza crește cel mai mult între 10 și 13 ani, forța diferitelor grupe musculare între 13 și 17 ani, combinația forță - viteză între 12 și 13 ani, în timp ce diferite forme de manifestare a rezistenței aerobe între 10 și 13 ani, iar cea anaerobă la 13-16 ani.

Rezultatele la probele de control privind calitățile motrice, precum și reacțiile funcționale la efort reprezintă cele mai importante repere ale talentului, care condiționează evoluția viitoare a sportivilor. De fapt, **talentul** este o facultate sau un grup de capacități cu o anumită specificitate, superioare mediei grupului de subiecți la care se raportează.

Sau: **talentul** este o aptitudine, exprimată într-o anumită direcție net superioară aptitudinii medii și nedezvoltată încă în totalitate²⁴.

Dinamica dezvoltării talentului se apreciază în funcție de mai mulți factori cum sunt: reacția eficientă la stimuli și mai ales la cei de mare intensitate, aplicarea corectă a tehnicii și soluționarea eficientă, individuală a problemelor, capacitatea de învățare și creativitate.

Probele de control folosite pentru depistarea nivelului calităților motrice sunt diferite de la o ramură de sport la alta, în funcție de cerințele specifice față de acestea ale sportului respectiv. Nu trebuie uitat că se vor investiga cu prioritate acele calități puternic determinate genetic (viteza și capacitățile coordinative) care determină în mare măsură performanța.

d) *Criterii psihologice de selecție*

Selecția psihologică, parte a selecției generale, „este demersul științific prin care se realizează cunoașterea particularităților psihologice ale copiilor, adolescenților sau tinerilor și corespondența acestora cu cerințele precis delimitate ale unei anumite activități”.²⁵

Încă de la începuturile aplicării criteriilor de selecție psihologică s-a constatat că subiecții prezintă un suficient grad de constanță în ceea ce privește manifestarea aptitudinilor și trăsăturilor de personalitate. Totuși, practica sportivă evidențiază că unele însușiri manifestate la 9-10 ani nu se păstrează la același nivel față de altele. De asemenea, trebuie avută în vedere influența factorilor educogeni care determină la unele procese și fenomene psihice modificări notabile. Cele prezentate ne evidențiază unele dificultăți metodologice sau contradicții dintre aptitudini și dinamica personalității. Această situație evidențiază încă o dată necesitatea utilizării pentru selecția sportivă a unor criterii științifice interdisciplinare din care nu pot lipsi cele de natură psihologică.

O altă dificultate este creată de contradicția dintre selecția timpurie (primară) a sportivilor și maturizarea relativ târzie a personalității lor. M.Epuran consideră că se pot enunța cel puțin trei reguli metodice ce acționează în procesul de selecție și instruire:

- 1) Înțelegerea corectă a caracteristicilor psihologice ale diferitelor vârste și a limitelor de vârstă ale anumitor funcții psihice și trăsături de personalitate care sunt hotărâtoare pentru procesul pregătirii și formării sportivului. De exemplu, dacă gândirea logică se dezvoltă în jurul vârstei de 12 ani, este inutil a insista mai timpuriu pentru pregătirea tactică.
- 2) Activitatea competițională pretinde unui copil sau adolescent maturitate de gândire, capacitate de decizie, stăpânire de sine și echilibru afectiv pe care în alte activități abia le găsim prezente la oameni formați și experimentați.
- 3) Deoarece sportul de performanță solicită calități psihice adecvate competițiilor de mare anvergură, se impune o atentă pregătire psihologică în direcția maturizării mai timpurii a unor calități prin acțiuni, metode și tehnici adecvate.

24. Rohning, 1983

25. M. Epuran, 1989

Dificultăți în procesul de selecție psihologică se ridică și din faptul că examenul psihologic este analitic în timp de personalitatea este un sistem dinamic complex.

Un ultim aspect al selecției psihologice decurge din contradicția ce se naște între adeziunea voluntară la practicarea sportului și marea răspundere a performerului.

În vederea realizării selecției psihologice se cer precizate două aspecte:

- elaborarea unor profiluri psihologice (modele) ale sportivilor de mare performanță;
- calitățile pe care practica de mulți ani le-a găsit ca determinante pentru marea performanță sunt specifice fiecărui sport și fiecărei probe. Această operație se realizează însă după ce s-a făcut preselecția.

Privirea de ansamblu asupra modelului de selecție utilizat pentru depistarea tinerilor talentați conduce spre următoarele idei:

- are elemente de structură și calitate diferențiate pentru fiecare sport în parte;
- la baza elaborării lor stau caracteristicile proprii sportivilor din eșalonul sportului de înaltă performanță pe plan mondial și național, fapt care îi dă calitate de model;
- este un model intermediar, marcând cerințele intrării tinerilor prin *poarta sportului de performanță*, dar în același timp are și o însemnătate organizatorico-metodică de prim ordin, deoarece de valoarea celor selectați încă la vârste fragede depinde ulterior și dimensiunea calității sportului;
- ca model intermediar, el face legătura cu următorul model al selecției, la nivelul juniorilor, care la rândul lui, este intermediar în raport cu modelul de selecție maximal, propriu sportivilor de înaltă performanță;
- în jocurile sportive, precum și în alte sporturi care presupun formarea de echipaje, paralel cu modelul general de selecție a tinerilor cu aptitudini se constituie și un model particular, specific fiecărui profil pe post reclamat în microgrupul respectiv;
- în unele cazuri, întâlnim subiecți care nu pot îndeplini în momentul dat totalitatea parametrilor de selecție, în schimb dovedesc însușiri remarcabile în anumite direcții capabile să compenseze valorile mai slabe ale prestației lor vis-à-vis de anumiți indicatori; aceștia pot fi acceptați și cuprinși în pregătire, urmărindu-le cu atenție întreaga lor evoluție.

Caracterul acțiunilor de selecție

Privind acțiunile de selecție desfășurate de cadrele de specialitate în acest prim stadiu al antrenamentului sportiv, evidențiem următoarele cerințe:

- ✓ Stabilirea vârstei la care depistarea aptitudinilor pentru practicarea diferitelor ramuri de sport se poate face cu eficiență optimă.

Practicarea activității sportive demonstrează că încercările de depistare a aptitudinilor tinerilor nu sunt concludente la orice vârstă. Acestea diferă de la o ramură de sport la alta și se bazează pe concordanța dinamicii dezvoltării psihice, fizice și motrice a copiilor sau juniorilor, cu solicitările complexe, și în același timp, specifice fiecărei ramuri de sport în parte.

Părerile specialiștilor, fie că sunt numai consecința rezultatelor activității practice, fie a concluziilor lucrărilor de cercetare efectuate în acest domeniu, subliniază deopotrivă că, în general, vârsta propice pentru selecționarea sportivilor tineri este între 10 și 14 ani. În limitele acestei vârste, cu unele deosebiri, pot fi încadrate acțiunile de selecționare din majoritatea ramurilor de sport. Deosebirea de vârstă dintre băieți și fete este determinată de apariția diferențiată a perioadei pubertare. În alte ramuri de sport, cum ar fi gimnastica, patinajul artistic etc., s-a ajuns la concluzia că selecționarea poate începe în jurul vârstei de 4-6 ani și, după alți 4-5 ani de pregătire, în jurul vârstei de 10-12 ani, sportivii sunt consacrați, urmând ca la 17-18 ani să-și încheie cariera. În schimb, în alte ramuri de sport, cum este canotajul femeii, selecția începe în jurul a 17-18 ani, urmând ca după 4-5 ani de pregătire intensivă să câștige medalii la cele mai importante concursuri.

Din cele prezentate concluzionăm că antrenamentul trebuie să înceapă de timpuriu și specializarea să se realizeze (la sporturile care permit), de asemenea, timpuriu. În aceste discipline există riscul ca planificarea antrenamentului limitat la sportul respectiv și începutul precoce să nu țină seama suficient de aspectele specifice vârstelor și dezvoltării. Chiar să depășească toleranța fizică a copilului. În sinteză, riscurile ar fi următoarele²⁶:

- sarcinile și conținutul unor lecții prea precis orientate nu răspund necesității formării unor calități polivalente (adaptarea generală) ca baze pentru sarcinile ulterioare intensive și extensive;
- sarcinile de antrenament mărite rapid pot duce la suprasolicitări ale sistemelor angajate; este expus în special aparatul de susținere (oase, cartilaje, ligamente), putând fi generat un dezechilibru musculo-articular;
- sarcinile repetate intens și monoton duc la suprasaturare psihică și surmenaj determinat în mod special de frecvența prea mare a unor lecții de antrenament neadaptate vârstelor.

Deci o specializare prea timpurie poate conduce la o stagnare rapidă a performanțelor, de aceea specializarea trebuie să se producă *cât de târziu este necesar*.

- ✓ Selecționarea copiilor prin sistemul eliminator, mai ales înainte de încheierea vârstei pubertare, nu este întotdeauna concludentă, putând îndepărta mulți copii, care ulterior pot da dovadă de capacități superioare celor aleși în etapa inițială.
- ✓ Pentru selecționarea sportivilor, mai ales pentru unele ramuri de sport, antrenorii trebuie să țină seama de tradiția sportivă din localitățile sau zonele respective și, de asemenea, de influența condițiilor de mediu asupra dezvoltării priceperilor și deprinderilor de mișcare.

9.2. Stadiul I – Antrenamentul sau pregătirea de bază orientată în funcție de specificul ramurii de sport (A.B.O.)

Pregătirea sportivă în această etapă inițială are ca sarcină principală crearea premiselor generale pentru dezvoltarea pe termen lung a capacității de performanță, începe imediat după selecție, durează aproximativ trei ani și se încheie înaintea pubertății.

În acest stadiu se urmărește prioritar creșterea capacității de efort și dezvoltarea coordonării fine a mișcărilor, legată de inițierea în tehnica ramurii de sport.

Principalele **obiective ale antrenamentului de bază** sunt:

1. Dezvoltarea pe scară largă a capacității motrice a copiilor

Pornind de la premisa potrivit căreia stăpânirea unui sistem variat de deprinderi și priceperi motrice constituie baza pregătirii chiar și la sportivii de înalt nivel, aceștia trebuie să i se acorde o atenție deosebită. Ca mijloace de realizare a acestui obiectiv sunt folosite, mai ales, următoarele grupe de exerciții:

- *jocuri dinamice*, selectate după criteriul concordanței structurii și conținutului lor cu dezvoltarea capacității de alergare, de oprire bruscă, de schimbare cu ușurință a direcției alergării și de asemenea, pentru stimularea inițiativei, a imaginației etc.;
- *mers și alergări pe distanțe scurte*, cu alternarea tempoului alergării;
- *exerciții și jocuri pentru dezvoltarea capacității de a sări, de a se feri de adversar sau a-l ocoli*;
- *exerciții pentru dezvoltarea capacității de păstrare a echilibrului în condiții variate*;
- *diferite jocuri și exerciții pentru obișnuirea copiilor cu găsirea rapidă a celor mai indicate poziții de sprijin*;

26. J. Weineck, 1992

- *elemente de gimnastică acrobatică;*
- *exerciții și jocuri pentru dezvoltarea vederii periferice etc.*

Pentru dezvoltarea motricității sunt necesare numeroase condiții, care reprezintă, de altfel, tot atâtea cerințe metodice:

- ◆ Efortul va fi orientat în special spre solicitarea sistemelor ce asigură recepționarea și prelucrarea corectă a informațiilor, menite să asigure învățarea inițială în limitele parametrilor de eficiență.
- ◆ Dezvoltarea capacităților coordinative generale și specifice, în condițiile de învățare a tehnicii.
- ◆ Dezvoltarea capacității de efort în limitele funcționale și psihice specifice vârstelor pre-pubertare (trasee, număr de repetări, terenuri, competiții adecvate).
- ◆ Dezvoltarea proceselor psihice, intelectuale, afective, motivaționale și volitive necesare înțelegerii acțiunilor și asigurării continuității.
- ◆ Formarea atitudinii favorabile față de efort; în acest sens, dominante vor fi aprecierile favorabile în raport cu obiectivele stabilite pentru fiecare lecție.

Dezvoltarea motricității generale orientată spre specificul fiecărei ramuri de sport este considerată obiectivul prioritar în dezvoltarea în perspectivă a capacității de performanță. Motricitatea generală și specifică constituie unul din elementele statice (permanente) în structura antrenamentului, indiferent de etapele în care se situează această.

2. Asigurarea armonioasei dezvoltări fizice a copiilor simultan cu influențarea treptată a dezvoltării grupelor musculare frecvent solicitate în ramura de sport respectivă

Particularitățile creșterii și dezvoltării fizice sunt concretizate în modificări ale proporțiilor corporale caracteristice perioadelor de vârstă și influențează capacitatea de performanță. De exemplu, perioada de accelerare din timpul pubertății intervine între 11 și 13 ani la fete și între 13 și 15 ani la băieți și se manifestă prin creșterea mai rapidă a picioarelor (laba piciorului) și mâinilor decât a gambelor și a antebrațelor, care se maturizează mai rapid decât coapsele și brațele. Fenomenul se consemnează sub numele de „*legea creșterii centripete*”²⁷.

La copilul în creștere *metabolismul de construcție* are un rol important; de aceea, în specializarea timpurie cu volume și intensități mari poate determina dezechilibre, catabolismul fiind uneori mai mare decât metabolismul de construcție (anabolism), cu efecte negative asupra proceselor de creștere. Deci, este *deosebit de important să existe suficiente perioade de refacere*.

Legea lui „*Mark Jansen*” stabilește că *sensibilitatea țesuturilor este proporțională cu viteza de creștere*. Ca urmare, capacitatea aparatului osos, cartilaginos, tendinos, ligamentar de a suporta efort devine factor limitativ, deoarece nu are rezistența celui adult. Rezistența la tracțiune și presiune este mică și deci trebuie acordată o atenție deosebită încărcăturilor folosite în antrenamente, săriturilor etc.

S-a constatat însă că *eforturile submaximale diversificate, adaptate creșterii, care nu solicită unilateral aparatul locomotor reprezintă stimuli adecvați pentru creștere și pentru analizarea structurilor respective*.

Dezvoltarea fizică armonioasă presupune utilizarea exercițiilor care au o influență pozitivă asupra musculaturii întregului corp. Ea este influențată atât prin *exercițiile analitice* orientate în direcția dezvoltării selective a musculaturii trunchiului, membrilor superioare, inferioare și abdomenului, cât și prin *complexe de exerciții* cu influență globală, adică acționând simultan mai multe lanțuri și grupe musculare.

Armonioasa dezvoltare a musculaturii contribuie și la asigurarea ținutei corecte a corpului și, ca urmare, i se acordă o atenție mai ales în acele ramuri de sport în care pozițiile determinate de execuțiile tehnice pot influența negativ atitudinea corectă și, mai ales, a coloanei

27. Zurburgg, 1982, citat de Weineck.

vertebrale (scrimă, ciclism, volei etc.) și cu cele menite să contribuie la educarea atitudinii corecte, estetice.

Privind dezvoltarea grupelor musculare solicitate în ramura de sport respectivă, antrenorii programează exerciții care să influențeze pozitiv indicii mușchilor extensori, rotatori, abductori, potrivit solicitărilor specifice implicate de structura acțiunilor tehnice și tactice. În orice caz, acest gen de exerciții nu este folosit abuziv în dauna dezvoltării armonioase a întregii musculaturi.

3. Dezvoltarea calităților sau aptitudinilor motrice

În ciuda câtorva particularități specifice vârstei lor, copiii și adolescenții prezintă aceleași caracteristici de adaptare ca și adulții, în cadrul **antrenamentului de rezistență**. Încă din copilărie apar procesele de adaptare funcțională și structurală în organele și sistemele ce favorizează sau limitează capacitatea de performanță.

Dacă până nu cu mult timp în urmă se considera că antrenamentul de rezistență produce dezechilibre majore în organismul copiilor, la ora actuală studiile întreprinse au demonstrat faptul că un copil se poate juca toată ziua fără să obosească, cu condiția să nu i se impună un anumit tempo.

Capacitatea de rezistență la oboseală este condiția esențială în aplicarea metodelor de antrenament. S-a constatat²⁸ însă că eforturile anaerobe (în relație lineară cu procentajul de lactat în sânge) provoacă la copil o creștere de 10 ori mai mare a catecolaminelor (hormoni ai stresului și performanței – adrenalina și noradrenalina) decât la adult. Un procentaj ridicat al acestora este considerat ca antifiziologic și deci nefast pentru copii, cel puțin din două motive:

1. nu este sănătos să se aducă copiii și adolescenții la limitele lor maxime de efort fizic și psihic;
2. este greșit a se mobiliza de timpuriu unele rezerve de performanță, de care vor avea nevoie mai târziu, după maturizarea organică.

Capacitatea glicolică și procentajul de catecolamine, care, în mod normal sunt reduse la copii, apără organismul acestora de un nivel excesiv de acidificare și catabolism (descompunerea glicogenului), menajând rezervele de hidrați de carbon, care să poată fi utilizați de organele a căror sursă de energie depinde de glucoză (de exemplu, creierul)²⁹.

Trebuie precizat totuși că un antrenament axat exclusiv pe rezistență riscă să frâneze activitatea hormonală pentru creștere și dezvoltare, de aceea este bine ca rezistența să se dezvolte rațional.

Din acest motiv, antrenamentul copiilor trebuie axat pe dezvoltarea **rezistenței generale (de bază)**, și nu pe **rezistența specifică**.

Principalele metode de antrenare a rezistenței la copii și adolescenți sunt: **eforturile continue** (uniforme, cu tempo la alegere); cu **intervale de scurtă durată**, alactacide (fracționat). În schimb, nu sunt potrivite **metoda repetărilor** (mai ales eforturi ce solicită glicoliza anaerobă) și **metoda competiției** (în special semifond)³⁰;

Antrenamentul de forță are un rol important în dezvoltarea capacității de performanță a copiilor și în stimularea proceselor de creștere și dezvoltare fizică.

Așa cum prezentam anterior, aparatul de susținere pasiv nu trebuie să suporte tracțiuni și presiuni ridicate, dar să nu uităm că stimulii administrați duc treptat la adaptări în structura oaselor (orientarea liniilor de forță, lățirea oaselor, îngroșarea straturilor corticale) și deci **antrenarea forței se face în toate etapele copilăriei, dar cu atenție și în condiții dinamice, fără**

28. Lehmann și colab., 1980.

29. Keul, 1982.

30. Weineck, 1983.

a solicitat forța maximă. Se va lucra (în prima etapă școlară, 7-10 ani) pentru combinația forță-viteză, mai ales sub formă de circuit, dar și forță-rezistență (jocuri), care sunt deosebit de atractive pentru copii.

În a doua fază a pubertății/adolescență se lucrează cel mai bine (sunt condiții funcționale și psihice optime) pentru dezvoltarea forței. Băieții ating nivelul maxim al forței între 18 și 22 ani, iar fetele între 15 și 17 ani.

În sinteză, se pot desprinde câteva recomandări privind dezvoltarea forței la copii și juniori:

- încărcăturile nu vor crește brusc, ci în trepte mici, accesibile copiilor; greutatea propriului corp este cea mai bună încărcătură pentru această vârstă;
- după antrenamentele grele, cu componente de forță, se vor acorda perioade de refacere suficiente;
- trebuie evitate eforturile unilaterale (centrate pe o grupă de mușchi) deoarece acestea, sumate, se repercutează negativ asupra întregului organism;
- trebuie evitate antrenamentele cu greutate deasupra capului înainte și în timpul puseelor de creștere;
- evitarea eforturilor statice de lungă durată.

Antrenamentul de viteză are la bază disponibilitățile genetice care influențează această calitate foarte timpuriu, perioadă în care poate chiar să se stabilizeze. Viteza maximă se atinge între 18 și 20 de ani la băieți și 15-17 ani la fete. După aceste vârste, viteza crește pe seama altor calități (forță, mobilitatea, coordonarea etc.). Datorită creșterii capacității de coordonare între 5 și 7 ani, crește în mod deosebit viteza de deplasare.

În primul stadiu școlar cresc cel mai mult frecvența și viteza mișcărilor (viteza de execuție). În al doilea stadiu școlar se poate intensifica lucrul pentru viteză, mai ales pentru viteza de reacție, capacitatea de accelerare și viteză-coordonare, dar nu spre viteză în regim de rezistență. În prima parte a pubertății și în adolescență se realizează câștiguri importante în viteză și se poate lucra mai mult pentru forță-viteză.

Principalele metode de antrenament sunt: **repetările** și **intervalele scurte** cu preocuparea de a se solicita eforturile alactacide, bazate pe ATP și CP.

Antrenamentul supleței și mobilității este determinat de variațiile determinate de procesele de creștere și dezvoltare fizică. În timpul primului stadiu școlar, mobilitatea coloanei este maximă, în schimb depărtarea picioarelor din articulațiile coxo-femorale și extensia dorsală în articulațiile scapulo-humerale sunt reduse. În consecință, se va lucra pentru acestea. *Intensificarea antrenamentelor de mobilitate se va realiza în al doilea stadiu școlar*, deoarece mai târziu va fi foarte greu să se mai câștige mobilitate, ci mai mult menținerea nivelului dobândit.

Antrenamentul coordonării constituie punctul nodal al pregătirii copiilor și juniorilor. Pentru coordonare nu se lucrează niciodată prea devreme sau prea mult. Totuși coordonarea cunoaște unele momente de dezvoltare, pe componente, care se situează între 7 și 14 ani. De pildă, coordonarea sub presiune temporală (simțul ritmului și al tempoului) se dezvoltă foarte bine atât la fete, cât și la băieți între 7 și 9 ani, în timp ce capacitatea de orientare spațială devine mai bună spre 12-14 ani. Coordonarea este cea care condiționează învățarea și aceasta se poate realiza cel mai bine în al doilea stadiu școlar.

Pentru dezvoltarea coordonării se va lucra în orice lecție, în orice condiții motrice și cu cele mai diferite mijloace.

În final, apreciem că pregătirea copiilor și a adolescenților nu reprezintă pregătirea seniorilor la scară redusă, ci are la bază o concepție originală determinată de particularitățile dezvoltării morfologice, funcționale, motrice și psihice.

4. Inițierea în însușirea principalelor procedee tehnice

Acest obiectiv impune, pe de o parte, planificarea unui număr restrâns de procedee tehnice, într-un timp limitat, iar pe de altă parte, o atitudine consecvent exigentă a antrenorilor pentru executarea corectă a tuturor exercițiilor orientate spre însușirea mecanismului de bază al principalelor procedee tehnice. În acest scop, în afara repetării procedeele tehnice propriu-zise sunt programate și exerciții speciale de coordonare, ajutătoare însușirii structurii procedeele respective.

În primul stadiu școlar, *6-7 ani până la 10 ani*, caracteristicile psiho-fizice sunt extrem de favorabile pentru învățarea deprinderilor motrice, cu atât mai mult cu cât capacitățile de coordonare se află în centrul atenției întregului proces de pregătire. Antrenamentul multilateral reprezintă, de asemenea, o prioritate. În sporturile care necesită pregătire tehnică timpurie (gimnastică, patinaj artistic) trebuie să se tindă spre perfecțiunea cunoașterii și execuției procedeele tehnice.

Al doilea stadiu școlar, *10 ani-pubertate*, reprezintă vârsta cea mai bună pentru învățare. Diferențele față de perioada precedentă constau în intensitatea desfășurării proceselor de învățare și mai ales în capacitatea crescută de transfer. *Armonia și proporțiile corporale permit copiilor dobândirea unei agilități deosebite și, în consecință, este posibilă învățarea unor tehnici cu mare grad de dificultate.* Este adevărat că ce nu se învață în acest stadiu nu se va recupera mai târziu decât cu mare dificultate, ceea ce nu justifică încercările de „a se învăța pe jumătate” cât mai multe procedee, făcându-se un „talmeș-balmeș” de tehnică, ci este necesar să se constituie complexe de deprinderi tehnice foarte precise (fără greșeli).

Intensele procese de creștere care se declanșează odată cu pubertatea și care alterează raportul forță/greutate se repercutează uneori negativ, diminuând coordonarea specializată; scade precizia controlului gestual, mișcările excesive fiind tipice pentru această vârstă. Pe de altă parte, gradul de antrenabilitate a calităților motrice (a condiției fizice) este maximă. Deci, ca orientare metodică, trebuie reținut că *în perioada de instalare a pubertății, trebuie lucrat prioritar asupra dezvoltării capacităților condiționale, după care se va urmări stabilizarea și apoi dezvoltarea progresivă a coordonării. Nivelul intelectual mai ridicat face posibilă învățarea unor procedee tehnice complexe* prin înțelegerea raporturilor cauzale. Problematizarea și mai ales „conștientizarea” constituie preocupări de bază ale antrenorului în antrenamente și competiții. De asemenea, sportivul va fi cooptat activ chiar în procesul de elaborare a documentelor de programare și planificare. Având în vedere mobilitatea motivațională care stă la baza numeroaselor abandonuri, se va căuta evitarea oricăror stări conflictuale și aplanarea imediată a acestora, dacă s-au declanșat.

A doua parte a pubertății se constituie în „a doua vârstă de aur” a învățării, deoarece echilibrul organic, proporțiile corpului și stabilizarea psihică favorizează suportarea unor sarcini mari de antrenament și complexe. Adolescența trebuie privită ca cea mai privilegiată perioadă pentru perfecționarea tehnicii și dezvoltarea tuturor calităților motrice specifice oamenilor de sport.

Din cele prezentate trebuie să reținem că *în faza pubertară trebuie să se lucreze prioritar pentru coordonare și extinderea repertoriului tehnic, în vreme ce în pubertate se lucrează pentru dezvoltarea calităților motrice.* Cu toate acestea, cele două obiective se vor dezvolta în paralel, numai că se acționează cu predominanță asupra uneia sau alteia dintre ele, în funcție de obiectivele antrenamentului³¹.

În acest stadiu, elementele și procedeele tehnice foarte complexe, specifice ramurilor de sport, se planifică în funcție de variațiile de învățare a copiilor, conform particularităților de vârstă (de exemplu, blocajul la volei este programat pentru a fi perfecționat atunci când se dezvoltă corespunzător și detenta; în alte jocuri nu se insistă asupra perfecționării procedeele tehnice în combinații tactice complexe, decât în condițiile în care indicii calităților motrice se află la un nivel corespunzător).

31. J. Weineck, 1992.

În procesul inițierii copiilor în însușirea tehnicii și tacticii diferitelor sporturi, *un loc deosebit de important îl ocupă dimensionarea, corespunzător particularităților dezvoltării fizice a acestora, a materialelor didactice folosite* (mingi, aparatură tehnică și de concurs, materiale de protejare a integrității corpului etc.). De asemenea, cu deosebire în ultimul timp, se dovedesc *a fi foarte eficiente concursurile organizate pe baza unor regulamente elaborate adecvat particularităților copiilor*. În acest sens, pot fi menționate minibaschetul, minifotbalul și altele, desfășurate pe terenuri cu dimensiuni reduse, într-un timp mai scurt, terenurile fiind micșorate în raport cu cele ale adulților etc.

Eficiența acestora constă, mai ales, în faptul că diminuându-se parametrii terenului de joc, ca și ai porților, ai utilajului și inventarului sportiv necesar practicării lor, se influențează pozitiv și dezvoltarea adecvată a calităților motrice și acțiunilor tehnico-tactice, cât și obișnuirea copiilor cu stereotipia generală a acestor activități, care să corespundă cu caracteristicile implicate de desfășurarea normală a sporturilor din care, de fapt, provin.

5. Pregătirea treptată a sportivilor pentru a participa la concursuri

În primul stadiu al antrenamentului sportiv, obișnuirea copiilor cu participarea la concursuri constituie o componentă de seamă a instruirii acestora. Programarea concursurilor se face potrivit progreselor obținute în procesul instruirii, iar *scopul lor fundamental nu constă în obținerea unor rezultate sportive maxime*, ci în obișnuirea treptată a copiilor cu disciplina competițională, cu cunoașterea și respectarea regulamentului și a deciziilor arbitrilor, cu emoțiile concursului, cu aplicarea în condiții variate a celor însușite de-a lungul pregătirii. Pe lângă eficiența instructivă a concursurilor, acestea au și un important rol educativ, contribuind la cultivarea stăpânirii de sine, inițiativei, spiritului de răspundere și de solidaritate între membrii colectivului de sportivi, educarea dorinței de afirmare etc.

Pregătirea pentru participarea la concursuri este inclusă chiar în lecțiile curente de antrenament, în care sunt larg folosite jocurile bilaterale, întrecerile între grupe, exersările tehnico-tactice apropiate sau analoage ritmului cerut de concursuri, măsuri referitoare la respectarea întocmai a regulamentelor competiționale. Pregătirea pentru concursuri are consecințe pozitive și asupra dezvoltării sistematice a gândirii tactice, obișnuind copiii cu aprecierea oportunității selectării unei alte soluții de rezolvare a fazelor, potrivit condițiilor diverse implicate în competiții.

Echipele (grupele) stabilite inițial își pot schimba relativ frecvent componența, corespunzător randamentului copiilor în cadrul competițiilor. Modificarea componenței constituie o cerință obiectivă, determinată de caracterul permanent al acțiunii de valorificare a noi elemente talentate și, odată cu acestea, de necesitatea încadrării lor într-un proces de instruire dimensionat potrivit capacității de progres. Un loc foarte important pentru obișnuirea copiilor cu rigorile concursurilor îl ocupă organizarea pe plan local a unui sistem competițional continuu, eșalonat de-a lungul întregului an, bazat pe structura anului școlar.

6. Educarea comportamentului civilizat în toate împrejurările vieții sportive, a dorinței de afirmare sportivă

Odată intrat în sport, copilul se află în fața unui nou mediu social, diferit prin normativele de activitate, interrelațiile personale, exigente diverse etc., față de cel cunoscut lui în familie și în școală. De aici și responsabilitatea socială sporită a antrenorilor de a-i ajuta, cu grijă, să-și însușească o conduită elevată; să respecte orarul antrenamentelor, colegii din grupă, adversarii, arbitrii, să cunoască regulamentele competițiilor.

Fără îndoială, activitatea sportivă este presărată și cu multe asperități, deoarece rezultatele nu sunt decât consecința unei munci îndârjite, a unei permanente dorințe de autodepășire și, în aceste condiții, cerințele în cauză trebuie atent explicate, ținându-se seama și de nivelul înțelegerii lor la vârste fragede.

7. Programarea antrenamentului în funcție de structura anului școlar

Programarea antrenamentului se va realiza în funcție de structura anului școlar și de particularitățile ramurii de sport, condițiile climatice care pot determina succesiunea conținutului pregătirii. Se consideră că programarea antrenamentului de bază orientat cuprinde în linii mari o structură de 4 etape, de aproximativ 6-8 săptămâni fiecare. Durata acestor etape se stabilește diferențiat de la o ramură de sport la alta, în funcție de obiectivele stabilite și de numărul de lecții necesare (implicit și numărul de repetări) îndeplinirii acestora.

În literatura de specialitate din țări cu sport dezvoltat la nivelul copiilor, aceste etape se prezintă astfel:

- ETAPA I – *sau a dezvoltării coordonării generale, a rezistenței generale (de bază) și dezvoltarea mobilității.*
- ETAPA a II-a – *sau a învățării (inițierii) tehnicii și a altor acțiuni motrice, a succesiunii acestora conform cerințelor specifice ramurilor de sport.*
- ETAPA a III-a – *a dezvoltării capacităților coordinative, a vitezei și forței în regim de viteză (rapiditate maximă în număr redus de repetări cu pauze suficient de lungi pentru a asigura refacerea).*
- ETAPA a IV-a – *a folosirii elementelor tehnice în cadrul unor combinații tactice, în condiții de întrecere; învățarea tacticii elementare (a unor sisteme de joc, în atac sau în apărare).*

În aceste condiții, **structura antrenamentului de bază orientat este determinată de conținutul acestor etape, și nu de calendarul competițional**, cum se procedează la alte nivele de antrenament. Menționăm că jocurile și concursurile fac parte organică din structura întregului macrociclu (an de pregătire).

Stabilirea viitoarei specializări sportive

Repartizarea sportivilor în echipe (grupe) cu o componentă constantă și organizarea instruirii lor sistematice favorizează ridicarea gradului de pregătire, precum și posibilitatea testării înclinațiilor acestora pentru practicarea sportului de performanță, a aptitudinilor speciale solicitate de diferite posturi ale unei echipe, de anumite probe sportive etc.

Cu alte cuvinte, *în finalul acestui stadiu al antrenamentului se creează premisele necesare relativei stabilizării a specializării*. Această nouă treaptă a pregătirii este favorizată și de faptul că, în majoritatea ramurilor de sport, ea coincide cu perioada de încheiere a pubertății, dar se poate realiza și mai devreme, mai ales în cazul specializării timpurii. Tocmai de aceea, se recomandă ca, de-a lungul perioadei de inițiere, cu ocazia trecerii probelor de control, a desfășurării concursurilor, să participe și antrenorii altor secții și astfel, în cadrul acestui colectiv lărgit, pe baza rezultatelor obținute de sportivi, să se procedeze la stabilirea viitoarei specializări sportive.

Pentru tinerii care dovedesc reale aptitudini în sportul ales, antrenorii le precizează viitoarea specializare pe posturi, pe probe, cunoscând că față de preferințele inițiale, în dezvoltarea ulterioară a sportivilor pot apărea noi interese și înclinații.

9.3. Stadiul al II-lea – Antrenamentul specializat sau specializarea timpurie într-o ramură de sport (A.S.T.)

Acest stadiu mai este denumit și de dezvoltare sau antrenament „constructiv”, are drept scop începerea specializării, durează aproximativ 3 ani și este strâns legat de stadiul I, din care,

de altfel, decurge. Astfel, în ramurile de sport la care selecția se realizează de timpuriu, stadiul I este mai bine conturat (vezi înot, patinaj, schi etc), inițierea împletindu-se cu alte obiective privind dezvoltarea capacității de performanță. La aceste sporturi, selecția are loc la 6-7 ani, față de altele în cadrul cărora stadiul I este mai scurt și vârsta de selecție mai avansată, 10-11 ani la jocuri sportive, 14 ani la box, lupte, sau 16 ani la canotaj-fete.

În majoritatea ramurilor de sport, *stadiul II* începe odată cu apariția primelor semne ale instalării pubertății, ale cărei efecte modifică profund structura morfo-funcțională și psihică. Este suficient să amintim creșterea accelerată a oaselor și mușchilor, modificările hormonale și intensificarea metabolismului, transformări care impun antrenarea, în primul rând, a capacităților condiționale (cele care determină prioritar randamentul într-o ramură de sport), reunite sub forma modelelor de pregătire ce determină creșterea ponderii specificității față de stadiul anterior de pregătire. În acest sens, se va acționa pentru extinderea pregătirii tehnico-coordinative și aprofundarea specializării.

Ca succesiune de abordare se recomandă următoarele etape:

- ✓ dezvoltarea capacităților condiționale ce asigură randamentul în ramura de sport respectivă, mai ales a capacității de efort fundamentată pe rezistența de bază și rezistență de forță;
- ✓ dezvoltarea în continuare a capacităților care favorizează perfecționarea tehnicii și lărgirea repertoriului tehnic;
- ✓ consolidarea deprinderilor tehnico-tactice (elemente și procedee tehnice și acțiuni tehnico-tactice);
- ✓ dezvoltarea vitezei, a forței în regim de viteză și tehnică;
- ✓ formarea complexului de factori ce determină performanța.

Acest model se aplică diferențiat de la o ramură de sport la alta, în funcție de specificul acestora.

În sporturile bazate pe *rezistență* se recomandă acțiunea simultană asupra factorilor determinanți ai performanței și, mai ales, asupra coordonării în efectuarea procedeelor tehnice.

În jocurile sportive, sporturi de *forță-viteză*, sporturi tehnice, de compoziție, abordarea simultană, complexă, ocupă etape mai lungi de pregătire prin efectuarea lecțiilor în condiții analoge competițiilor.

În antrenamentul din acest stadiu, *ideea fundamentală este reprezentată de unitatea dintre conținutul antrenamentului și al competiției.*

Specializarea timpurie nu are în vedere abordarea unor elemente de structură separate ale pregătirii, ci realizarea unor obiective ce derivă din conținutul activității competiționale. Cu alte cuvinte, pregătirea globală are o pondere deosebită. Este foarte important, însă, ca sistemele *competiționale elaborate de factorii de decizie să fie adecvate cerințelor științifice de dezvoltare a capacității de performanță.* Argumentele principale pentru realizarea acestui deziderat sunt următoarele:

- Pregătirea în perspectivă a acestei categorii de sportivi va viza în principal dezvoltarea capacității de performanță. ***Trebuie evitată cu orice preț „forțarea” pregătirii pentru obținerea cu orice preț a unor rezultate notabile la vârste fragede, deși desfășurarea lecțiilor sub formă de concurs și participarea la competiții constituie mijloacele și metodele cele mai frecvent utilizate.*** Acestea sunt în același timp cele mai veridice forme de evaluare.
- Competițiile trebuie organizate în concordanță cu vârsta subiecților, scoțând în relief (prin adaptarea acestora) caracteristicile de viteză și baza coordinativă a tehnicii.
- Competițiile trebuie să îndeplinească funcții de educație și de motivație. Atenție mare se va acorda alegerii adversarilor și sistemelor de desfășurare a concursurilor.

Obiectivele stadiului al II-lea

1. Continuarea influențării dezvoltării indicilor morfologici ai organismului

Dezvoltarea calitativă a musculaturii corpului în acest nou stadiu al antrenamentului este realizată multilateral și conjugată într-o măsură mare cu cerințele specializării alese. În acest scop, *antrenorii programează dezvoltarea principalelor lanțuri și grupe musculare solicitate în execuțiile tehnice, precum și a mobilității și stabilității articulațiilor respective*. Exercițiile utilizate pot avea atât un caracter analitic, cât și cumulativ, pentru cel din urmă folosindu-se complexe ce solicită într-o anumită succesiune principalele grupe musculare și articulații.

Un alt aspect este cel legat de păstrarea unui echilibru între dezvoltarea musculaturii și capacitatea ligamentelor și articulațiilor de a face față forței de contracție, de solicitare, în general.

2. Dezvoltarea, în continuare, a calităților motrice și, totodată, împletirea mai strânsă a acestora cu cerințele specifice respectivei ramuri de sport

În concordanță cu cerințele specializării, se insistă asupra *dezvoltării diferențiate a calităților motrice*, subordonându-le conținutului acțiunilor tehnico-tactice desfășurate în condiții concrete de concurs și dezvoltării morfofuncționale.

Cu alte cuvinte, se va lucra pentru dezvoltarea calităților motrice combinate, menite să asigure suportul necesar execuției eficiente a elementelor și procedeele tehnice și a acțiunilor tehnico-tactice.

Capacitatea de efort constituie, și în acest stadiu, *un obiectiv permanent* datorită creșterii continue a solicitărilor; nu trebuie să scadă interesul pentru rezistența generală, deși specificitatea deține o mare pondere și nici pentru capacitățile coordinative, care asigură finețea mișcărilor.

3. Lărgirea conținutului pregătirii tehnice și includerea în această componentă a antrenamentului a celor mai recente și eficiente elemente și procedee apărute pe plan mondial

Acest obiectiv este inclus și la copii, dar în pregătirea tinerilor consacrați el se amplifică, constituind o cerință fundamentală, cu atât mai mult cu cât în stadiul premergător, în multe sporturi nu pot fi însușite toate procedeele tehnice proprii specializărilor respective și, de asemenea, perfecționarea până la virtuozitate a altor procedee constituie o preocupare de prim ordin, deoarece aceasta este cheazășia obținerii în viitor a măiestriei sportive.

În acest sens, *efectuarea corectă a actelor motrice programate de antrenori are o însemnătate metodică de prim ordin*, întrucât numai în acest fel pot fi asigurate execuțiile raționale, economice, obținerea la timpul oportun a măiestriei tehnice.

Nesocotirea sau tolerarea de către antrenori a execuțiilor greșite, necorespunzătoare cerințelor sportului respectiv, are consecințe negative asupra evoluției viitoare a tinerilor și, de fapt, numai așa pot fi explicate cazurile mai multor sportivi care, deși ajunși la vârsta senioratului, prezintă numeroase deficiențe de ordin tehnic, neajuns greu de înlăturat.

Cuprinderea în pregătirea juniorilor a celor mai noi și eficiente execuții apărute pe plan mondial are o importanță hotărâtoare pentru optimizarea randamentului în pregătirea sportivilor seniori, datorită stereotipurilor consolidate în activitatea lor îndelungată, aspect ce este mai greu de realizat. În schimb, la juniori, orice întârziere a orientării pe acest făgaș a pregătirii tehnice duce inevitabil la scăderea randamentului de perspectivă a sportivilor juniori, întrucât ei vor practica sportul respectiv la un nivel de cerințe depășit.

În ansamblul *pregătirii tehnice se va acorda o atenție deosebită valorificării optime a anumitor înclinații ale tinerilor* respectivi.

La vârsta junioratului se conturează tot mai clar predilecția sportivilor pentru anumite execuții tehnice sau acțiuni tactice, or acestea trebuie atent cultivate, pentru a le asigura cca mai înaltă valorificare.

4. Dezvoltarea unei aprofundate gândiri tactice

Posibilitatea dezvoltării gândirii tactice este favorizată de faptul că la vârsta junioratului se dezvoltă capacitatea de generalizare a tinerilor, ca și spiritul de inițiativă, dorința de afirmare și, în același timp, posibilitatea de autostăpânire, condiții importante pentru realizarea la un nivel superior a pregătirii tactice. Necesitatea accentuării dezvoltării gândirii tactice este determinată și de faptul că în acest stadiu al antrenamentului crește substanțial numărul concursurilor.

5. Organizarea instruirii prin folosirea frecventă a exercițiilor stimulative

Includerea acestor genuri de exerciții în organizarea instruirii juniorilor este cu atât mai bine venită, cu cât creează un climat de bună dispoziție, de permanentă emulație, în condițiile în care solicitările sunt din ce în ce mai mari și uneori monotone.

Exercițiile interesante, noi, sunt alternate cu cele ce implică o concentrare relativ îndelungată a atenției, care tot datorită predominanței excitației asupra inhibiției, nu poate fi menținută prea mult timp. Utilizarea acestor mijloace nu trebuie însă să devină un scop în sine, forma și conținutul lor trebuind să răspundă întotdeauna unor cerințe practice bine determinate.

6. Cultivarea trăsăturilor comportamentale de competitor, concomitent cu cele de cetățean corect integrat social

Creșterea volumului activității competiționale implică responsabilități sporite și pe plan psihic, ceea ce face necesară și cultivarea la nivelul juniorilor a combativității și dăruirii de sine, a corectitudinii față de coechipieri și adversari, a respectării neabătute a deciziilor arbitrilor, a sentimentului de patriotism.

Concomitent cu aceste trăsături, determinante pentru obținerea performanțelor superioare, se impune și educarea juniorilor în spiritul responsabilității depline pentru pregătirea lor profesională, al comportamentului civic elevat în toate împrejurările vieții sociale.

9.4. Stadiul al III-lea – Antrenamentul de specializare aprofundată și orientare spre înalta performanță (A.O.I.P.)

Acest stadiu al antrenamentului sportiv asigură trecerea, după specializarea timpurie, la stadiul de antrenament de mare performanță și atingerea valorilor de consacrare pe plan mondial.

În cadrul lui, *volumele și intensitățile efortului de antrenament cresc considerabil, în paralel cu intensificarea activității competiționale.*

Programarea și planificarea antrenamentului capătă profilul determinat de activitatea competițională de performanță și, ca urmare, periodizarea și ciclicitatea antrenamentului vor fi realizate, în primul rând, după profilul calendarului competițional și apoi după principiile obținerii formei sportive la concursurile de obiectiv.

Sarcinile principale ale antrenamentului, în acest al III-lea stadiu sunt:

- aprofundarea specializării din punct de vedere tehnico-tactic și al efortului necesar realizării performanței;
- creșterea ponderii pregătirii integrale, prin folosirea mijloacelor cu caracter competițional;
- volumele și intensitățile mari se asigură cu prioritate prin intermediul acestei grupe de mijloace;
- asigurarea pregătirii multilaterale – de bază – în perioadele consacrate pentru aceasta, cu scopul fundamentării în continuare și creării premiselor dezvoltării capacității de efort ulterioare;

- periodizarea antrenamentului trebuie să vizeze cu precizie cotele de creștere a capacității de performanță;
- asigurarea refacerii capacității de efort după toate structurile antrenamentului (lecții, micro- și mezocicluri);
- dezvoltarea motivației implicate, pe de o parte, în susținerea efortului de antrenament ridicat și, pe de altă parte, cerută de activitatea competițională de mare solicitare;
- dezvoltarea capacității creative și a spontaneității pentru rezolvarea situațiilor problematice care se ivesc în concursuri;
- asigurarea înțelegerii de către sportiv a rațiunii programării și planificării antrenamentului.

Acest stadiu are durate diferite, de la o ramură de sport la alta (1-2 ani) și cuprinde acei sportivi cu perspectivă de a deveni profesioniști (la ramurile de sport în care această formă este legiferată) sau de a se **consacra** pe plan internațional.

Consacrarea constă în realizarea unor performanțe care îi dau dreptul sportivului de a fi inclus în loturile naționale făcându-se remarcat și pe plan internațional, cu alte cuvinte, se pun premisele obținerii unor performanțe de mare valoare într-o perspectivă apropiată.

9.5. Stadiul al IV-lea – Antrenamentul de mare performanță (A.M.P.)

Antrenamentul de mare performanță reprezintă ultima etapă de fructificare a pregătirii pe termen lung. În cadrul acestuia, *conținutul și structura antrenamentului sunt orientate spre atingerea performanței sportive maxime*. Planificarea antrenamentului este individualizată, mergându-se pe aceasta chiar și în sporturile de echipă unde capătă forme speciale. La baza întregului proces de planificare stă calendarul competițional și realizarea formei sportive maxime la cea mai importantă competiție sau la seria de competiții la care se va participa.

Sarcinile principale ale antrenamentului de mare performanță sunt:

- stabilirea de către sportivi împreună cu antrenorul și alți factori de răspundere a obiectivelor de performanță și a condițiilor necesare realizării acestora;
- creșterea capacității de performanță la nivel maxim în cadrul fiecărui macrociclu;
- amplificarea la un nivel ridicat a complexității efortului, prin utilizarea cu prioritate a mijloacelor competiționale; competiția face parte integrantă în toate etapele de pregătire, cu excepția celor care asigură legătura între macrostructuri sau refacerea;
- dezvoltarea rezistenței la stresul determinat de antrenament, competiții și mass-media prin folosirea unor mijloace eficiente de refacere fizică și psihică (psihoterapie, psihoreglare, mijloace farmacologice etc.);
- clarificarea și înțelegerea raporturilor contractuale, eventual prin angajarea unor specialiști în acest domeniu;
- formarea unor atitudini corespunzătoare statutului de vedetă.

Antrenamentul de mare performanță se adresează sportivilor care în cele mai dese cazuri sunt non-amatori (profesioniști), în sensul că aceștia au contracte încheiate cu cluburile cărora aparțin, în care sunt stipulate drepturile și obligațiile în cadrul relațiilor speciale implicate în această formă de organizare.

Sportivul profesionist preia în mare măsură responsabilitățile proprii pregătirii, având în vedere că practicarea sportului îi asigură sursele necesare existenței.

10.

FORMA SPORTIVĂ. OBIECTIVELE, CONȚINUTUL ȘI DURATA PERIOADELOR DE PREGĂTIRE

Forma sportivă reprezintă o stare superioară de adaptare concretizată în cele mai bune performanțe realizate în concursurile principale («de vârf»).

Forma sportivă este în strânsă corelație cu calendarul competițional, în sensul că valoarea maximă a acesteia trebuie atinsă și valorificată în concursurile cele mai importante, urmată fiind de obținerea celor mai bune rezultate. Deoarece este o formă de adaptare în care sportivul reacționează optim la situații de „stress”, aceasta nu poate fi menținută la niveluri foarte ridicate multă vreme, motiv pentru care se vorbește de „vârfuri de formă” ce coincid, așa cum precizăm mai sus, cu cele mai importante concursuri. Drept consecință, după „vârfurile de formă” (punctele nodale ale formei sportive), urmează în mod inevitabil o perioadă de refacere a capacității de efort și, ca urmare, o dezadaptare sau scoatere treptată din forma sportivă maximă.

✓ *Caracteristica esențială a formei sportive este dată de caracterul fazic al acesteia: de obținere, de valorificare sau fructificare în concursurile importante, de pierdere sau ieșire organizată din formă. Aceste faze sunt determinate de legitățile fenomenelor adaptative ale organismului uman și influențează întregul proces de programare, planificare și dirijare a antrenamentului sportiv.*

Fiecărei faze îi corespunde o perioadă de pregătire, și anume:

- obținerea sau intrarea în forma sportivă se realizează în *perioada pregătitoare*;
- menținerea și valorificarea formei sportive are loc în *perioada competițională*;
- scoaterea sau ieșirea organizată din forma sportivă corespunde *perioadei de tranziție*.

Stabilitatea formei sportive depinde de modul în care este dirijat antrenamentul pe parcursul întregii perioade pregătitoare și de modul de înlănțuire a diferitelor tipuri de mezocicluri și microcicluri. Pe parcursul unui an pot exista una sau mai multe faze de obținere a formei sportive, în funcție de caracteristicile competiționale ale ramurii de sport și de numărul concursurilor importante.

Forma sportivă are o durată scurtă, de câteva zile (pentru unele ramuri de sport) ori o săptămână sau mai mult (pentru alte ramuri cum sunt jocurile sportive), după care în mod inevitabil urmează pierderea formei dacă antrenamentul a fost bine condus. „O durată prea lungă a formei sportive înseamnă că la un moment dat aceasta stagnează și probabil forma maximă nu a fost atinsă” (Matveev, 1972). Faza de regres se datorează epuizării organismului, stare ce impune necesitatea refacerii prin odihnă.

În cazul periodizării cu două cicluri anuale (biciclu) sau cu periodizare multiplă, se poate acționa pentru scăderea formei sportive prin utilizare într-o măsură mai mică a exercițiilor cu caracter specific-competițional, fapt care favorizează economisirea resurselor organismului, urmând ca după aceasta să crească intensitatea efortului prin modelarea integrală a pregătirii conform cerințelor concursului important la care urmează să se participe.

10.1. Obiectivele, conținutul și durata perioadei pregătitoare

Perioada pregătitoare este unitatea structurală cu ponderea cea mai mare în cadrul macrociclului de antrenament, deoarece în timpul ei se pun bazele funcționale ale viitoarelor performanțe. În cadrul perioadei pregătitoare se rezolvă mai multe obiective, care condiționează participările cu succes în viitoarele competiții: – creșterea capacității funcționale a organismului;

- dezvoltarea calităților motrice specifice implicate în practicarea ramurii de sport;
- învățarea sau perfecționarea unor procedee tehnice (în unele cazuri, restructurarea acestora; completarea fondului de deprinderi și priceperi motrice);
- înlăturarea rămănelor în urmă constatate la diferite alte componente ale antrenamentului sportiv;
- educarea încrederii în posibilitățile de afirmare;
- pregătirea tactică.

Prima parte a perioadei pregătitoare este, de regulă, îndreptată spre creșterea nivelului pregătirii fizice generale, creându-se premisele pregătirii tehnice, tactice, fizice și psihice necesare antrenamentului specific ulterior. În situațiile în care nivelul scăzut al pregătirii fizice constatat la unii sportivi (cum sunt începătorii imediat după selecție) necesită o dezvoltare corespunzătoare marilor grupe musculare și a celor mai importante sisteme funcționale care vor determina o specializare viitoare eficientă, această etapă a perioadei pregătitoare se prelungește. Exercițiile folosite în aceste cazuri se deosebesc de cele competiționale, urmărindu-se dezvoltarea capacității generale de mișcare, dezvoltarea în principal a calităților de viteză și îndemănare, paralel cu preocuparea de a crește sistematic și posibilitățile aerobe.

Gama de mijloace este foarte largă, incluzând exerciții pentru perfecționarea deprinderilor motrice de bază, a calităților motrice și, în general, pentru capacitatea motrică generală. Nu vor lipsi deci exerciții de genul celor din școala *alergării*, a *săriturii*, școala *mingii* etc., care creează premisele unei viitoare pregătiri specifice eficiente. Pe măsură ce se înaintează în această perioadă, crește și ponderea exercițiilor specifice și competiționale, atât ca formă, structură și caracter.

Perioada pregătitoare se împarte în două etape:

- a) etapa de pregătire generală;
- b) etapa de pregătire specifică.

Etapa de pregătire generală are ca obiective principale: creșterea capacității funcționale a organismului; dezvoltarea multilaterală a calităților motrice și completarea fondului de priceperi și deprinderi motrice.

Caracteristica efortului în această etapă este dată de *mărirea treptată a volumului de efort, fapt necesar pentru asigurarea stabilității viitoarei forme sportive*. Intensitatea crește atât cât să nu stânjenească creșterea volumului. În cazul creșterii accelerate a intensității, se forțează întregul proces de pregătire, iar forma sportivă viitoare devine instabilă.

Etapa pregătirii specifice sau precompetițională are ca obiectiv instalarea formei sportive prin: dezvoltarea stării de antrenament specifice; dezvoltarea calităților motrice complexe (combinat) specifice ramurii de sport; perfecționarea pregătirii tehnico-tactice cu accent pe structurile care se vor aplica în concursuri; pregătirea psihică specifică și de concurs. Pe măsură ce se apropie sfârșitul acestei etape, pregătirea capătă un caracter integral, concursul intrând organic în componența acestuia ca unul din cele mai importante mijloace și metode de pregătire. *Intensitatea efortului crește treptat prin renunțarea la exercițiile cu caracter general, în locul cărora se introduc exerciții specifice*. În această etapă se folosesc tot mai des microcicluri de mare intensitate, cuprinzând 3-6 lecții de intensități maxime și submaxime, dar și microcicluri și lecții de „descărcare” sau de refacere. Dacă imediat după etapa pregătirii specifice, la începutul perioadei competiționale, urmează unul din cele mai importante concursuri (de vârf), atunci ultimul mezociclu sau întreaga etapă se concepe în întregime modelată după caracteristicile concursului la care urmează să se participe.

Durata perioadei pregătitoare variază în funcție de nivelul pregătirii sportivilor, de durata calendarului competițional și de numărul de macrocicluri pe parcursul unui an. În cazul copiilor, perioada pregătitoare poate dura între 3 și 6 luni, în timp ce la sportivii avansați de înaltă performanță 1-2 luni sau mai scurtă. În macrocicluri, perioada pregătitoare se întinde între 5 și 6 luni, iar în cazul periodizărilor din biciclori între 2 și 3 luni.

În încheierea considerațiilor privind perioada pregătitoare, menționăm că se manifestă o bogăție de variante în care este concepută și construită aceasta, în funcție de condițiile concrete în care se desfășoară. Criteriul cel mai bun de apreciere a caracterului optim îl constituie rezultatul sportiv realizat la sfârșitul acestei perioade care, în principiu, trebuie să fie superior celui din macrociclul anterior sau să fie la nivelul obiectivelor stabilite.

10.2. Obiectivele, conținutul și durata perioadei competiționale

Corespunzător obiectivului fundamental al acestei perioade, care este **menținerea formei sportive**, se programează conținutul antrenamentului pentru realizarea următoarelor sarcini:

- perfecționarea tuturor calităților, deprinderilor și priceperilor pe fondul stabilității relative a formei sportive;
- perfecționarea în continuare a capacității de adaptare a organismului la eforturile specifice impuse de concursuri;
- perfecționarea pregătirii integrale (de concurs);
- stimularea largă a inițiativei și capacității creatoare a sportivilor.

În această perioadă, pregătirea fizică este orientată în direcția pregătirii funcționale sau mai bine zis dezvoltării capacității de efort maxim cu caracter specific. Pregătirile tehnică și tactică sunt astfel orientate încât să asigure o activitate competițională susținută și în același timp cât mai aproape de perfecțiune. Aceasta presupune consolidarea priceperilor și deprinderilor însușite și, pe de altă parte, dezvoltarea capacității de aplicare în condiții variate, create de concursuri. Dezvoltarea gândirii tactice și a pregătirii psihologice de concurs sunt, de asemenea, obiective specifice perioadei competiționale.

Toate laturile pregătirii sportivului se corelează strâns în această perioadă, manifestându-se sub forma pregătirii integrale care este evidențiată prin concurs. Solicitățile fizice și psihice determinate de participarea la concurs contribuie la manifestarea superioară a posibilităților funcționale ale organismului, care în condiții de antrenament sunt greu sau imposibil de realizat la acest nivel.

După obținerea formei sportive, *concursul devine mijlocul și metoda esențială pentru perfecționare*. Frecvența participării la concursuri depinde în principal de nivelul măiestriei sportivului și de particularitățile ramurii de sport, desigur, condiționate de durata formei sportive. Astfel, în cea mai mare parte a ramurilor de sport cu caracter de viteză-forță și în jocuri sportive, sportivii de performanță pot participa săptămânal sau de mai multe ori pe săptămână la concursuri pe parcursul întregii perioade competiționale, în timp ce în sporturile de rezistență și în poliatloane, intervalele dintre concursuri sunt, de regulă, mai mari și numărul concursurilor mai redus. Aceste trăsături își pun amprenta pe întreaga structură a anului de pregătire, determinând un monociclu, un biciclu sau periodizare multiplă.

Dintre toate concursurile la care participă sportivul în perioada competițională, majoritatea au un caracter de pregătire și verificare, utilizate pentru apropierea și acomodarea cu concursurile de bază, care orientează de fapt întregul sistem de pregătire și dinamica efortului.

În anumite cazuri, la sportivii de înaltă performanță se asigură participări la concursuri în serie, cu intervale scurte între ele 2-3 zile, pe fondul unor refaceri incomplete care solicită organismul în mod deosebit, dar determină în final o stimulare deosebită a capacității de efort.

Formațiunea structurală de bază a perioadei competiționale o constituie *mezociclul competițional* care include microciclul de apropiere (dinaintea concursului) sau microciclurile în care se amplifică starturi pregătitoare, concursul și microciclul de descărcare, postcompetițional. În cazul în care perioada competițională este de mai lungă durată (4-6 luni), în afara mezciclurilor competiționale se planifică *mezocicluri intermediare care asigură: stimuli puternici de creștere a nivelului general de antrenament; prevenirea supraîncordării* în cazul unui număr mare de starturi în mezciclurile competiționale; prevenirea monotoniei. Mezciclurile intermediare produc comutări importante în pregătire pentru schimbarea parțială a formelor de pregătire, a conținutului și condițiilor activității, creând în același timp condiții pentru următoarele mezcicluri competiționale.

Atât mezciclurile competiționale cât și cele intermediare, într-o măsură mai mare sau mai mică, sunt modelate după concursul important la care urmează să se participe.

În final, ne exprimăm opinia că este necesar un studiu aprofundat al caracteristicilor fiecărei ramuri de sport pentru a programa în mod optim procesul de pregătire în perioada competițională.

10.3. Obiectivele, conținutul și durata perioadei de tranziție

Obiectivul principal al perioadei de tranziție îl constituie asigurarea odihnei active. În această perioadă nu se întrerupe efortul, ci se menține un anumit grad de antrenament, garantându-se readaptarea cursivă în macrociclul anterior, de la un nivel superior față de același moment al anului precedent. De asemenea, ***perioada de tranziție trebuie să asigure legătura dintre două macrocicluri concomitent cu asigurarea fazei de supracompensare pentru faza următoare de efort.*** Această perioadă nu are o durată precisă, fiind determinată de nivelul de pregătire și caracteristicile calendarului competițional. Aceasta este mai lungă la nivelul copiilor, ajungând până la 6-6 săptămâni și mai scurtă în cazul sportivilor consacrați, între 1-2 săptămâni.

În perioada de tranziție se folosesc numeroase exerciții, de regulă din alte ramuri de sport, cu un caracter atrăgător și interesant, fiind preferat ca sportivii să-și aleagă conținutul lecțiilor. Dintre mijloacele utilizate amintim: jocurile sportive, excursiile, înotul etc., asociate cu acțiuni cultural-educative și distractive. În cazul sportivilor de înaltă performanță, perioada de tranziție se poate prezenta sub forma unui microciclu de refacere care face trecerea către o nouă perioadă pregătitoare.

11.

STRUCTURA ANTRENAMENTULUI

Structura antrenamentului este reprezentată de *conținutul acestuia, organizat în componente de diferite dimensiuni și corelate pe baza cerințelor impuse de adaptarea organismului în scopul dezvoltării capacității de performanță și implicit a formei sportive.*

Fiecare ramură de sport impune un sistem propriu de dezvoltare a capacității de performanță, începând chiar de la selecție, prin stabilirea unor cerințe referitoare la aptitudini și vârsta optimă de selecție, măsuri ce au ca scop descoperirea și apoi dezvoltarea capacității de performanță.

În aceste condiții, se vorbește de două grupe de elemente ce compun structura antrenamentului, și anume:

- **grupa elementelor statice** reprezentată de o serie de componente fixe: dezvoltarea capacității de efort, pregătire tehnică, tactică, pregătire integrală în condiții de concurs, antrenament de pregătire generală (fundamentală), antrenament specific, dezvoltarea capacităților coordinative ș.a. conform ramurii de sport;
- **grupa elementelor dinamice** se referă la modificarea relațiilor dintre componente în funcție de etapă și perioadă, cum sunt volumul, intensitatea, complexitatea care își modifică ponderea în funcție de obiectivele antrenamentului.

Referitor la elementele statice evidențiem că acestea rezultă din analiza ramurii de sport și se constituie ca elemente ale modelelor de antrenament.

Sub altă formă, se discută de îmbinarea rațională și relativ stabilă a componentelor având la bază o logică determinată de legile privind dezvoltarea morfofuncțională, activitatea biochimică și dezvoltarea proceselor psihice. În acest sens, structura antrenamentului este influențată de următorul grup de factori:

- interdependența dintre elementele de conținut (pregătirea fizică, tehnică, tactică, psihologică, teoretică, artistică) și ordinea lor;
- corelația dintre volum, intensitate și complexitatea efortului – caracteristicile cantitative și calitative ale acestora;
- succesiunea diferitelor verigi ale antrenamentului (lecții, micro-, mezo- și macrocicluri) reprezentând faze sau stadii ale procesului de adaptare.

Structura antrenamentului sportiv este determinată, în mare măsură, de principiile care stau la baza sa: caracterul ciclic, continuitatea, dinamica efortului, relația dintre pregătirea generală și cea specifică etc.

Concepția privind structura antrenamentului îi aparține lui N. Matveev, dar ulterior ea a fost dezvoltată și interpretată de N.V. Platonov, R. Mano și alții și are ca notă definitorie determinarea temporală a acesteia. Inițial, s-a considerat că *ora, ziua, săptămâna, luna și anul pot fi luate ca repere structurale în construirea antrenamentului pe lecții, microcicluri, mezocicluri și macrocicluri*, deoarece se suprapun peste ritmurile de viață ale omului, la care acesta s-a adaptat de mii de ani. Considerăm că această concepție a reprezentat un progres important al teoriei și practicii antrenamentului favorizând creșterea performanțelor la valori deosebite.

Odată însă cu mărirea volumului de efort, sub toate formele sale, dar mai ales ca vector temporal, care a atins limitele maxime, considerăm³² că *structura temporală pe săptămâni, luni și ani nu mai poate favoriza creșterea în continuare a performanțelor* și deci se impune revederea organizării și implicit stabilirea structurii antrenamentului după alte criterii, în special cele specifice adaptării. Obiectivele de instruire și de performanță ce se doresc a fi îndeplinite au valori diferite determinate de complexitatea și dificultatea nivelului de adaptare ce trebuie

realizat. De pildă, un obiectiv de lecție este mai puțin complex și mai ușor de realizat față de un obiectiv de mezociclu, acesta din urmă fiind rezultatul însumării intercondiționate a obiectivelor de lecții. În consecință, obiectivul cu titlul generic de capacitate de performanță este rezultatul îndeplinirii unui sistem de obiective subiacente, care este adevărat, pentru a fi finalizate necesită intervale de timp diferite, al căror conținut determină adaptarea. La acestea se adaugă faptul că învățarea, caracteristică antrenamentului și nu numai, se desfășoară după legi proprii, necondiționate în primul rând temporal (învățarea poate fi mai rapidă sau mai lentă), ci de tipul de sistem nervos, bagajul motric, nivelul calităților motrice și, de asemenea, de principiile și cerințele specifice.

În acest context, A. Dragnea (1992) a reconceptuat antrenamentul ca structură, de pe poziții operaționale, ce implică măsuri organizatorice, resurse și forme de evaluare în funcție de importanța, complexitatea și dificultatea obiectivului de realizat. Ca urmare, obiectivul final se realizează în cadrul **macrociclurilor** și vizează dezvoltarea capacității de performanță și obținerea rezultatelor maxime în concurs. **În continuare**, macrostructura **este formată din** unități compuse din mai multe sisteme de lecții, concepute calitativ și numeric **în funcție de obiectivele intermediare** ce trebuie realizate în cadrul **mezostructurii**. Sarcinile antrenamentului sunt însă numeroase, în funcție de componentele sale (fizic, tehnic, tactic, psihologic, teoretic, psihologic, artistic), rezultând **obiective curente** ce pot fi rezolvate în mai multe lecții ce constituie **un microsistem** sau o **microstructură**. Acest microsistem constituie unitatea structurală esențială a întregului antrenament, formată din **lecții** în care se rezolvă **obiectivele operaționale**.

În această concepție, însăși planificarea antrenamentului (mai ales cea „anuală” și „multianuală” – pe termen lung) nu mai trebuie încorsetată în limitele celor 12 luni calendaristice sau a 30-31 de zile, deoarece, în loc să concretizeze programele și să le orienteze, devine o frână în conceperea și desfășurarea antrenamentului și, în ultimă instanță, în dezvoltarea capacității de performanță.

Abordarea antrenamentului de pe aceste poziții favorizează individualizarea, evită forțarea pregătirii, menținerea timp îndelungat a vieții sportive active, a capacității de competitor, evită uzura prematură a organismului și multe altele.

În concluzie, structura antrenamentului este reprezentată de:

- **structura multianuală** (unul sau două cicluri olimpice);
- **macrostructura** (de tipul celei anuale sau multianuale);
- **mezostructura** sau structura de durată medie;
- **microstructura** sau sistemul de lecții;
- **lecția de antrenament**.

11.1. Macrostructura antrenamentului

Macrostructura, ca și celelalte substructuri ale antrenamentului se caracterizează printr-o **parte cu caracter static** (de bază) și una cu **caracter dinamic**, determinate de legitățile obținerii formei sportive.

Pentru soluționarea diferitelor obiective se folosește **structura de bază**, respectiv componentele antrenamentului – **fizică, tehnică, tactică, teoretică, psihologică, artistică**. Unele laturi ale antrenamentului se modifică, mai ales în ceea ce privește **efortul, dificultatea exercițiilor, dificultatea concursurilor** ș.a., laturi care **determină caracterul dinamic al procesului de periodizare și programare**.

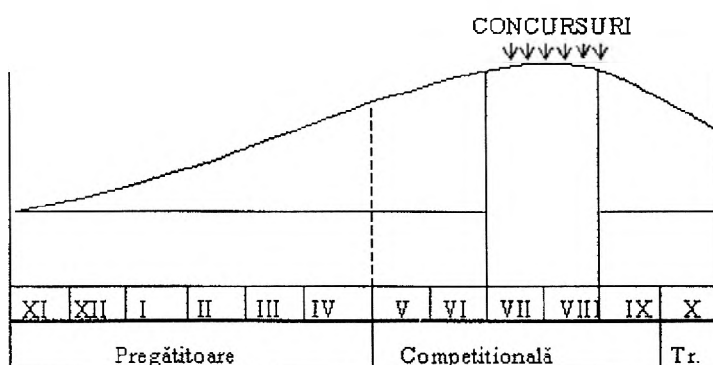
Prin **macrociclu** (schema nr. 7), definim **ciclurile de antrenament cu dimensiuni relativ mari**. Ele se repetă pe trepte cantitative și calitative superioare atât în structura de bază, cât și în ceea ce privește dinamica de solicitare. Repetarea ciclică a structurii de bază se întemeiază pe caracterul concentric al reluării de la an la an a aceluiași laturi, dar la niveluri calitative și cantitative superioare. Din acest motiv, ele se mai numesc și „cicluri periodice”.

Exemplul clasic de macrociclu (aşa cum aminteam anterior) aparţine lui Matveev şi cuprinde cele trei perioade de pregătire: *perioada pregătitoare*, *perioada competiţională* şi *perioada de tranziţie*.

În condiţiile în care sistemul competiţional s-a modificat la majoritatea ramurilor de sport, prin creşterea numărului de concursuri, a valorii acestora şi sporirea ponderii factorului economic, în această etapă s-au conturat două direcţii de perfecţionare a structurii macrociclice a antrenamentului:

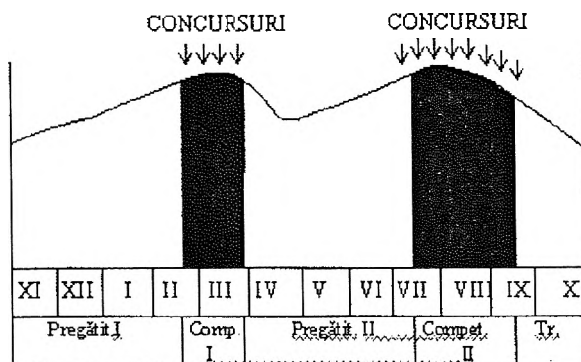
- scurtarea macrociclului sau mai bine-zis *conceperea mai multor macrostructuri într-un an de antrenament* (periodizare multiplă), care se reflectă şi în structura ciclurilor de durată medie (mezocicluri) şi a celor de scurtă durată (microcicluri);
- *modificarea configuraţiei perioadei pregătitoare* şi a conţinutului acesteia.

Perioada pregătitoare se modifică în direcţia creşterii ponderii mijloacelor de pregătire specifică faţă de mijloacele cu caracter general, mai ales la sportivii de performanţă şi înaltă performanţă.



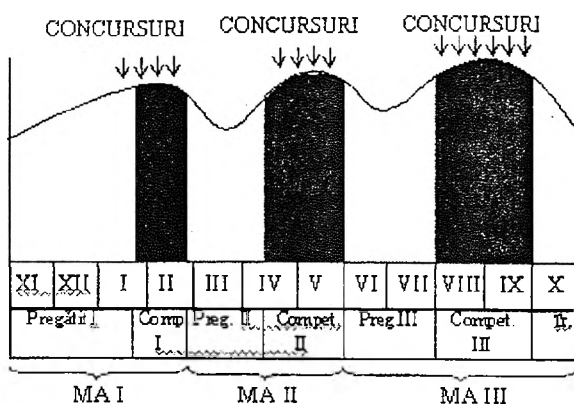
Schema nr. 7 – Dinamica formei sportive în cazul unui macrociclu

Periodizarea simplă permite „creșterea la dimensiuni mari a volumului general de efort... și prin aceasta se asigură transformarea fundamentală și adaptarea organismului, precum și reorganizarea amplă a calităților motrice” (Matveev). Acest tip de periodizare se folosea anterior în sporturile de rezistență.



Schema nr. 8 – Dinamica formei sportive în cazul unui an cu două macrocicluri

Periodizarea dublă (schema nr. 8) este caracterizată printr-o *intensitate crescută de antrenament* care duce mai rapid la creșterea capacității de performanță, fiind recomandată pentru sporturile caracterizate de forță, forță-viteză și cele tehnice, în care apar modificări periodice ale calendarului competițional. Acest tip de periodizare trebuie subordonat cerințelor impuse de ciclurile olimpice.



Schema nr. 9 - Dinamica forme sportive în cazul unui an cu trei macrocicluri

Periodizarea multiplă (schema nr. 9) se caracterizează prin succesiunea a două sau mai multe cicluri în cadrul unui an. Perioada de tranziție revine frecvent, cu durate diferite în cadrul acestui tip de periodizare, după încheierea perioadei competiționale. Acest tip de periodizare se întâlnește frecvent în sporturile de luptă și în cele de forță-viteză, în care concursurile importante sunt echilibrat repartizate în cursul unui an.

Dacă pe parcursul unui an se planifică două sau trei macrocicluri, durata și conținutul fiecăruia sunt diferite; astfel în planificarea cu 3 macrocicluri, primele două durează între 3 și 4 luni fiecare, ultimul incluzând seria principalelor concursuri și, în special, concursul de vârf. Primul *macrociclu este de bază*, fiind caracterizat de o pregătire complexă ce condiționează viitoarele performanțe; al doilea *macrociclu are un pronunțat caracter specific* (din punct de vedere al orientării antrenamentului), iar al treilea este caracterizat de atingerea celor mai înalte performanțe în concursuri.

Se consideră că periodizarea multiplă nu trebuie aplicată la copii și începători datorită, în primul rând, capacității de efort scăzute a acestora și a evitării specializării înguste prea timpuri. Realizarea unui volum relativ mare de efort la această categorie de sportivi asigură inițierea în tehnica și tactica ramurii respective. Aceasta nu exclude posibilitatea introducerii în antrenamentul începătorilor a unui număr mare de întreceri și de lecții tip concurs.

În sinteză, *macrociclurile sunt secvențe de durate relativ mari, în cadrul cărora capacitatea de performanță trebuie ridicată la un nivel tot mai înalt*. Ele sunt constituite din mai multe mezocicluri, care în cadrul procesului de lungă durată favorizează revenirea următoarelor macrocicluri pe trepte cantitative și calitative superioare. Refacerea capacității de efort se planifică astfel încât să asigure perfecționarea capacității de performanță la nivel superior, în conformitate cu fazele dezvoltării forme sportive.

În conceperea macrociclului de antrenament trebuie să se respecte următoarelor reguli³³:

- asigurarea unei relații optime între structura antrenamentului și calendarul competițional;
- asigurarea continuității antrenamentului prin trecerea de la eforturi *relativ extensive*, la cele *relativ intensive*;
- efortul de antrenament trebuie să se desfășoare după o dinamică ascendentă de la începutul macrociclului și să culmineze cu ultima competiție de mare amploare a calendarului competițional;
- asigurarea în mezocicluri a refacerii capacității de efort care să favorizeze trecerea la o treaptă superioară de adaptare;

33. J. Berger și H. Minow, 1987, completate și explicate de noi.

- în cadrul macrociclului trebuie să se concretizeze în întreaga gamă de principii, cerințe și caracteristici ale adaptării și antrenamentului sportiv.

Macro ciclul trebuie înțeles ca un sistem de mezocicluri de diferite tipuri dictate de logica desfășurării antrenamentului și particularitățile ramurii de sport.

11.2. Mezostructura în antrenamentul sportiv

Mezociclurile sunt *structuri intermediare ale antrenamentului compuse din sisteme de lecții numite microcicluri al căror conținut și orientare sunt determinate de tipul de mezociclu*. De regulă, cuprind 3-6 săptămâni, dar cel mai frecvent se întâlnesc mezociclurile compuse din aproximativ 4 săptămâni.

Un mezociclu se poate compune din 15-30-35 de lecții, în condițiile în care se efectuează una, două sau mai multe antrenamente pe zi. În *mezostructuri se realizează obiectivele intermediare* care duc la îndeplinirea celor de macrociclu. Însiruirea lecțiilor nu trebuie să țină neapărat seama de durata unei săptămâni, ci de necesitățile de realizare a adaptării. Din acest motiv, ciclul săptămânal nici nu-și are rostul în anumite etape de pregătire.

În funcție de perioada în care sunt incluse ciclurile medii se concretizează și orientarea metodică a acestora. Se cunosc următoarele tipuri de mezocicluri: *de acomodare; de bază; pregătitoare și de control; precompetiționale; competiționale și de refacere*.

M.Z.C. de acomodare a sportivilor cu efortul de antrenament, se introduce la începutul perioadei pregătitoare mai ales pentru copii și juniori, dar și în pregătirea sportivilor consacrați, cu scopul de a le dezvolta posibilitățile aerobe (rezistența). În cadrul acestor mezostructuri *predomină volumul de muncă realizat pe seama exercițiilor cu caracter general*, dar și exercițiile care să favorizeze dezvoltarea diferitelor tipuri de rezistență specială, de forță-viteză, dezvoltarea mobilității și supleței, învățarea unor noi deprinderi motrice și, în general toate laturile care condiționează activitatea ulterioară de antrenament.

M.Z.C. de bază au ca obiective principale pregătirea fizică specifică, pregătirea tehnică și psihologică. Antrenamentul se caracterizează prin *volume și intensități mari, realizate cu mijloace specifice și de altă natură*, în lecții cu intensitate mare.

În încheierea m.z.c. de acomodare și de bază se planifică probe de control cu norme precizate pentru fiecare din laturile pregătirii asupra cărora se acționează și în special pentru pregătirea fizică generală și specifică.

M.Z.C. de pregătire și control au drept caracteristică realizarea unei *pregătiri integrale la toate laturile antrenamentului, prin aplicarea exercițiilor cu caracter specific și competițional*, care fac parte organic din majoritatea lecțiilor de antrenament. Concursurile cu caracter de verificare programate în cadrul acestor m.z.c. sunt în măsură a ne oferi o imagine concludentă a nivelului de pregătire atins.

M.Z.C. precompetițional vizează întotdeauna *pregătirea integrală cu mijloace competiționale*, în care predomină pregătirea tactică, tehnico-tactică și psihologică. În cadrul acestor m.z.c. se caută de obicei înlăturarea sau corectarea unor mici deficiențe în pregătire la toate componentele antrenamentului. Predomină *eforturile cu intensități mari și maxime, alternate cu lecții sau microcicluri de refacere* planificate, de regulă, la sfârșitul mezociclului. Acest tip de m.z.c. cuprinde, de regulă, secvențe de pregătire în întregime modelate după caracteristicile competiției importante la care urmează să se participe.

M.Z.C. competițional se planifică, după cum le este și numele, în perioada competițională. În structura lor sunt cuprinse concursurile conform structurii calendarului competițional al ramurilor de sport, nivelul de pregătire al sportivilor și categoria de clasificare. Numărul acestor m.z.c. se stabilește în funcție de durata perioadei competiționale și ele includ, pe lângă microcicluri de mare intensitate, corespunzătoare concursurilor oficiale, și microcicluri sau lecții de refacere.

11.3. Microstructura sau microciclul în antrenamentul sportiv

Microciclul de antrenament (m.i.) este un sistem de lecții de antrenament și refacere care constituie o unitate structurală a unui m.z.c. de un anumit tip.

Conținutul și structura microciclurilor sunt determinate de mai mulți factori:

✓ *Interacțiunea dintre procesele de oboseală și refacere, ordinea de alternare a eforturilor cu odihna, alternarea eforturilor mari cu altele mai reduse* sunt toți atâția factori care determină conținutul m.i. În cadrul fiecărui microciclu, lecțiile au valori diferite, în funcție de contribuția acestora la realizarea obiectivelor intermediare (de m.z.c.), de pildă, 2-3 lecții sau mai multe sunt principale, în timp ce altele se caracterizează printr-un efort mai redus. Ambele tipuri de lecții se repartizează în m.i., astfel încât să creeze condițiile necesare pentru refacere și suprarefacere (supracompensare) înainte de abordarea unor noi sarcini-cheie de antrenament.

Dinamica efortului în cadrul microciclurilor este determinată de sarcinile de antrenament, mijloacele și metodele folosite în lecții.

✓ *Necesitatea alternării lecțiilor cu orientări diferite din punct de vedere al calităților motrice și cuplarea acestora cu teme privind celelalte componente*, în vederea cuprinderii întregii game de obiective și sarcini ce trebuie îndeplinite. Astfel, o microstructură poate prevedea lecții cuplate astfel: pregătire tehnică și dezvoltarea vitezei; lecție de restabilire; pregătire tehnică și dezvoltarea detentei; dezvoltarea rezistenței specifice; dezvoltarea rezistenței generale și alte combinații. Aceste teme sunt specifice etapei de pregătire generală la o ramură de sport sau probă bazată pe viteză-putere.

Microciclurile cu caracter competițional trebuie alternate cu altele, diferite de acestea și, în special, cu cele de pregătire fizică generală sau specifică. Această variantă de microcicluri se concepe ori de câte ori se constată un nivel insuficient de dezvoltare a unor calități motrice sau se impun măsuri de refacere. În perioada competițională se propune efectuarea a două microcicluri de șoc, de câte 2-3 zile (2 lecții/zi), alternate cu lecții de descărcare și apoi de odihnă activă. În cazul mai multor lecții pe zi, în cele de dimineață se consideră oportun să se lucreze aspecte tehnice, cu durata de 50-60 de minute, fapt care se înscrie în tendința generală de specializare a pregătirii.

✓ *Oscilațiile ritmice apropiate de o săptămână, 3-12 zile, permit o orientare și încadrare cu mai multă precizie a antrenamentului* în cadrul activităților profesionale ale individului.

Aceasta nu trebuie însă să conducă la ideea că unitățile temporale sunt hotărâtoare în conceperea microciclurilor. Așa cum precizam, microciclul este un sistem de lecții, astfel încât, în cazul planificării a două, trei lecții pe zi, un microciclu poate fi format din 4-6, 7, 8 lecții de antrenament, atâtea câte sunt necesare pentru realizarea obiectivelor propuse.

De exemplu, în cadrul pregătirii centralizate, zilele de scădere a solicitărilor de antrenament nu sunt sâmbăta și duminica (când ceilalți nesportivi se odihnesc), deoarece sâmbăta și duminica, pentru sportivi sunt planificate competiții, deci solicitarea trebuie să fie maximă. Ca urmare și profilul microciclurilor se stabilește nu atât după zilele respective, ci, în primul rând, după cerințele de adaptare și, implicit, de analogia cu concursul.

Așa vom înțelege că obiectivele și scopurile urmărite determină durata și conținutul microciclurilor.

✓ *Locul microciclului în cadrul antrenamentului, care îi determină orientarea și structura.*
Cu alte cuvinte, în funcție de obiectivele m.z.c. se stabilesc sarcinile și conținutul microciclurilor.

*Locul și valoarea microciclurilor în mezocicluri (pentru sportivii de performanță)*³⁴

Tipul de MZC	LOCUL ȘI VALOAREA MICROICLURILOR			
	I	II	III	IV
De acomodare	Efort mediu (fără eforturi mari)	Efort mediu (o lecție cu efort mare)	Efort submaximal (3 lecții efort mare)	Efort mic (de restabilire și refacere)
De bază	Efort submaximal (4 lecții efort mare)	Efort submaximal (3 lecții efort mare)	Efort exhaustiv (5 lecții efort maximal)	Efort mic (de restabilire și refacere)
De pregătire și control	Efort exhaustiv (5 lecții efort maximal)	Efort mic (de restabilire și refacere)	Efort exhaustiv (5 lecții efort maximal)	Efort mic (de restabilire și refacere)
Precompetițional	Efort maximal (4 lecții efort mare)	Efort submaximal (2 lecții efort mare)	Efort mediu (o lecție cu efort mare)	Efort mic (de restabilire și refacere)
Competițional	Efort mediu (o lecție cu efort mare)	Efort competițional	Efort mic de restabilire și refacere)	Efort competițional

În funcție de locul acestora în structura antrenamentului, microciclurile pot fi³⁵:

1. **Microcicluri de antrenament**, care se particularizează în funcție de sarcinile caracteristice perioadei în:

- m.i. de pregătire generală;
- m.i. de pregătire specifică.

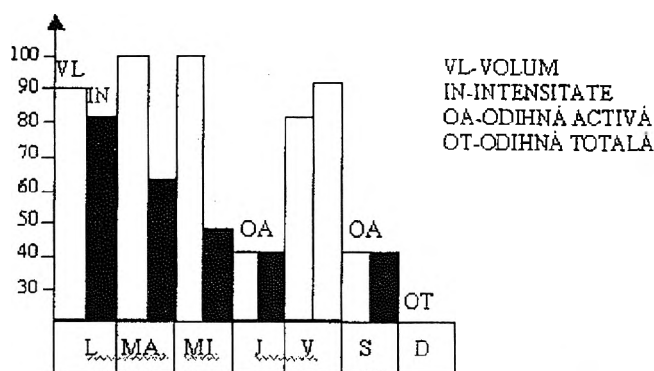
Și unele și altele, în funcție de „tăria” antrenamentelor, pot fi maxime sau submaxime, ori de intensitate medie sau scăzută. Unii autori ruși, ucraineni, germani le clasifică în „obișnuite” și „de șoc”.

Primele se caracterizează prin volume progresive de antrenament și intensități moderate, iar cea de-a doua categorie prin eforturi mari ca intensități și ca volume.

2. **Microciclurile de apropiere** (schema nr. 10 și 11) se construiesc potrivit concepției de pregătire pentru concursuri. Ele modelează pregătirea conform competițiilor la care urmează să se participe, stabilind eforturile în ordinea care urmează să se desfășoare probele de concurs sau în condiții asemănătoare. În funcție de nivelul de pregătire și starea sportivului, microciclurile dinaintea concursurilor pot avea caracteristici contrastante cu concursul.

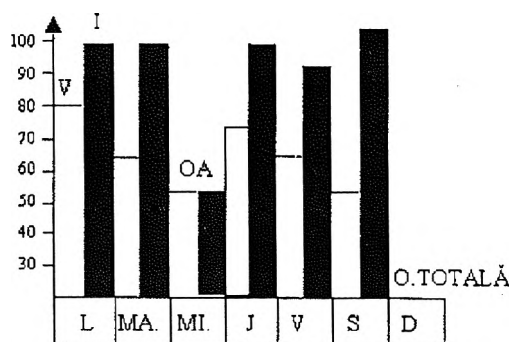
34. Platonov, 1991.

35. Matveev și Novicov, 1980.



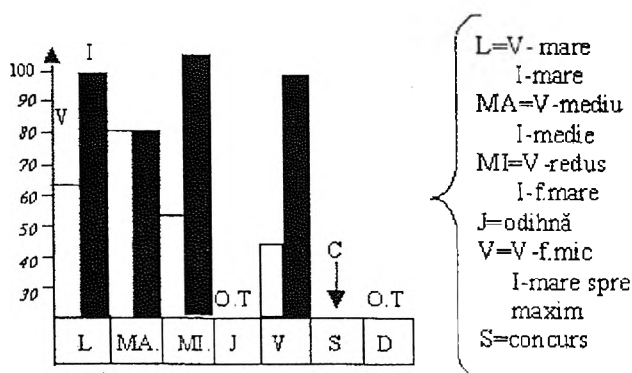
Schema nr. 10 – Microciclu în etapa de pregătire generală

3. Microciclurile competiționale (schema nr. 12) se concep în funcție de caracteristicile competițiilor care se vor desfășura în cadrul lui. Acest microciclu trebuie să asigure o disponibilitate optimă a organismului pentru a realiza performanța planificată în concurs. În alegerea încărcăturilor pentru fiecare lecție trebuie prevăzut cu cât mai multă precizie timpul necesar pentru refacere.



Schema nr. 11 – Microciclu în etapa precompetițională

4. Microciclul de refacere urmează, de regulă, după concursurile foarte importante în care sportivul a fost solicitat intens sau după microciclurile de mare intensitate („de șoc“). Acesta se caracterizează printr-un număr sporit de zile de odihnă și prin schimbarea de la o lecție la alta a exercițiilor care să favorizeze în același timp procesele de refacere. Acest microciclu se mai numește și „de descărcare“, deoarece nivelul eforturilor este foarte scăzut.



Schema nr. 12 – Microciclul competițional, după Platonov, 1991

11.4. Lecția de antrenament sportiv

Din punct de vedere **pedagogic**, **lecția de antrenament**^{*} este „o verigă“ a *microciclurilor de antrenament care rezolvă obiective dintre cele mai diferite, în funcție de perioada de pregătire și componenta antrenamentului abordată*. Din perspectivă **funcțională**, lecția reprezintă *un sistem de stimuli (de sarcină) astfel concepuți (de regulă ca model) care lasă o „urmă“ în organismul sportivului producând, prin cumulare, adaptarea de durată diferită*.

Îndeplinirea obiectivelor lecției de antrenament sportiv a determinat și stabilirea pentru acestea a unor durate diferite, la latitudinea antrenorului, care folosește atâta timp cât este necesar pentru realizarea scopurilor propuse. Această „elasticitate“ a lecției de antrenament sportiv îi conferă caracteristici care o diferențiază uneori fundamental de lecția de educație fizică.

Lecția de antrenament sportiv este formată din trei părți:

- **Partea introductivă** cuprinde aspectele organizatorice, condițiile de lucru, precizări privind conținutul activității și „încălzirea“ organismului (pregătirea pentru efort). Încălzirea poate fi *standardizată* în funcție de probă (în cazul poliatloanelor), de nivelul de pregătire, de mediul ambiant etc. și *individualizată*, în funcție de particularitățile adaptative. Firesc, cele două forme pot fi combinate. Încălzirea nu cuprinde numai exercițiile fizice pe care le efectuează sportivul, ci și mijloace ajutătoare cum sunt masajul și automasajul favorizant al circulației sanguine, mijloace de pregătire psihologică (antrenament mintal, autosugestie etc.) precum și alte mijloace care să favorizeze intrarea în efortul programat în lecție.
- **Partea fundamentală** prevede realizarea obiectivelor planificate pentru lecția respectivă. În această parte, diversitatea mijloacelor și măsurilor organizatorice este practic nelimitată. Aici se programează repetări în condiții analogice și modelate după concurs, întreceri cu adversari diferiți, verificări prin probe de control, învățarea de noi procedee sau corectări ale acestora, abordarea unor componente ale antrenamentului, pregătire integrală și altele. Partea fundamentală constituie esența lecției de antrenament sportiv și în același timp desemnează tipul acesteia.
- **Partea de încheiere** cuprinde toate măsurile necesare restabilirii organismului după activitatea depusă în lecție (mijloace compensatorii pentru favorizarea eliminării catabolitelor, exerciții de respirație, masaj liniștitor, procedee hidro- și fizioterapice etc.). Refacerea implică măsuri suplimentare și se desfășoară după anumite reguli, fapt pentru care se realizează în ședințe separate, a doua zi după efort.

Tipologia lecțiilor confirmată de pedagogie se potrivește și în domeniul antrenamentului sportiv, însă de multe ori acestea pot îmbrăca o multitudine de forme, uneori fără a mai păstra nimic din caracteristicile originalului. Considerăm că tipurile lecțiilor de antrenament sunt determinate în principal de obiectivele și caracteristicile generale ale perioadelor de pregătire și ale mezociclurilor. Astfel, întâlnim:

Lecțiile de acomodare trebuie să favorizeze adaptarea sportivilor la cerințele de efort ale antrenamentului. Ele se programează prioritar la începutul perioadelor pregătitoare, în primul mezociclu și cu precădere pentru începători. Scopul principal este de a dezvolta posibilitățile aerobe, dar și de a obișnui sportivii cu un anumit volum de muncă. Mijloacele folosite sunt în marea lor majoritate cu caracter general.

Lecții de bază, după cum le este și numele, asigură și fundamentează pregătirea în sportul respectiv. În cadrul acestora se pun bazele pregătirii fizice specifice, tehnice și psihologice, fiind caracterizate de eforturi cu volume mari și intensități ridicate. Acest tip de lecții sunt numite și lecții de „șoc“ pentru a evidenția efectele adaptative bazate pe restructurarea morfofuncțională.

^{*} În literatura de specialitate se folosește în prezent noțiunea de „unitate de antrenament“.

Lecții de pregătire și verificare sunt cel mai des utilizate în antrenamentul sportiv deoarece vizează, pe de o parte, pregătirea specifică cu mijloace specifice și pregătirea integrală cu mijloace competiționale. În aceste lecții se programează întreceri în condiții analoage concursurilor.

Lecții de pregătire integrală sau de apropiere specifice etapelor precompetiționale ale perioadelor pregătitoare înglobează întreceri de diferite tipuri (școală, de verificare, de asamblare etc.). Se mai numesc și de apropiere, deoarece sunt în întregime modelate după competiția la care urmează să se participe. În funcție de nivelul de pregătire al sportivilor, aceste lecții pot avea caracteristici contrastante cu concursul, datorită mijloacelor de refacere și a lucrului cu intensități reduse.

Lecții de refacere, denumite astfel după obiectivul declarat, de refacere – „reconstrucție” – a organismului după eforturile depuse anterior. Aceste lecții, pe lângă exercițiile fizice cu intensități scăzute, conțin și mijloace balneo-fizio-hidroterapice care accelerează procesul de dezobosire.

Planificarea mai multor lecții pe zi

Planificarea mai multor lecții într-o zi ridică mai multe probleme, dintre care patru sunt mai importante:

- ✓ stabilirea orarului optim;
- ✓ nivelul solicitărilor în cadrul lecțiilor;
- ✓ tipul de alternare a obiectivelor;
- ✓ nivelul de pregătire al subiecților.

Stabilirea orarului optim implică în special repartizarea în timpul unei zile a lecțiilor principale și a celor secundare, desigur, în raport cu dinamica activităților funcțiilor motrice și implicit a capacității de efort care, după cum se știe, variază în cursul celor 24 de ore. Nivelul lor este crescut în mijlocul zilei, mai scăzut dimineața și seara și cel mai scăzut noaptea. Este deci rațional, pentru ritmul celor două lecții pe zi, acestea să fie plasate între orele 10 și 12 și 16 și 18.

Acest program este însă incompatibil uneori și cu un minimum de activitate profesională și de aceea cei care sunt în această situație se antrenează, de regulă, foarte devreme, între orele 7 și 10 și la sfârșitul zilei, între orele 16 și 20. Se poate constata însă că, în general, capacitatea optimă de efort este foarte mult influențată de orarul de antrenament, totdeauna însă rămâne optimă perioada din mijlocul zilei.

Sportivii ating un nivel ridicat al capacității de efort în momentul zilei în care ei s-au obișnuit (adaptat) să se antreneze, însă acest nivel este maxim dacă orarul de antrenament corespunde cu nivelul cel mai înalt al activității fiziologice. Schimbarea orarului modifică ritmul de evoluție a capacității de efort, ceea ce implică adaptarea programului de antrenament cu cel puțin 3 săptămâni înaintea competiției la care urmează să participe (sporturi în care prioritară este viteza sau forța) și mărirea acestei perioade în jurul a 4-5 săptămâni pentru sporturile bazate pe rezistență³⁶. În cazul efectuării a două lecții de antrenament pe zi, una din acestea este considerată principală, iar cealaltă secundară. În cursul lecțiilor principale, efortul este axat pe solicitarea calităților care exercită o influență mare asupra rezultatelor, intensitatea efortului fiind mare sau maximă. În cursul lecțiilor secundare, volumul de efort este redus, solicitările fiind ușoare sau medii, iar exercițiile abordează o mare varietate de probleme, scopul acestora fiind de a menține nivelul atins atât în domeniul calităților tehnico-tactice, cât și al aptitudinilor motrice.

36. Platonov, 1991.

12.

SISTEMUL COMPETIȚIONAL

Sistemele competiționale se elaborează de către federațiile pe ramuri de sport, naționale și internaționale cu precizarea datelor, locurilor și regulilor de desfășurare ale competițiilor. Această structurare este denumită sistem datorită faptului că între competiții și datele lor există o coordonare perfectă, sunt stabilite obiective cu durată precisă pentru fiecare și, cu deosebire pentru cele cu desfășurare pe etape, sau chiar pentru întreaga competiție, sunt condiționate de desfășurarea unor calificări sau promovări.

În consecință, sistemul competițional se definește ca: ***totalitatea competițiilor programate și organizate într-o ramură de sport, într-un anumit interval de timp (de regulă un an) și formele de desfășurare ale acestora pe baza reglementărilor adoptate.***

Obiectivele cele mai importante ale sistemului competițional sunt două: *atragera în activitate a unui număr cât mai mare de sportivi* (cuprinderea în activitatea competițională a tuturor categoriilor de sportivi) și *stimularea creșterii performanțelor* într-o ramură de sport. Pentru realizarea acestor obiective, federațiile sportive naționale sau internaționale pun în acțiune majoritatea resurselor umane și materiale de care dispun.

Un sistem competițional eficient trebuie să respecte îndeplinirea mai multor condiții:

- a) Cuprinderea în activitate a tuturor categoriilor de sportivi (novice-speranțe-copii – mai multe categorii de vârstă dacă numărul practicantilor ramurii de sport este mare – juniori, cadeți, seniori, veterani).
- b) Evitarea suprapunerii datelor de desfășurare a competițiilor organizate pe plan intern cu cele din sistemele competiționale internaționale. De regulă, sistemele competiționale interne se definitivează după ce s-au primit datele de la federațiile internaționale.
- c) Precizarea clară a locurilor și datelor de desfășurare, pe de o parte pentru evaluarea participării, de către unitățile, echipele sportive (transport, cazare, masă etc.) și pe de altă parte pentru planificarea corectă a intrării în formă sportivă. Odată stabilite locurile și datele de desfășurare ale competițiilor, acestea nu se mai schimbă.
- d) Evitarea programării competițiilor pentru copii, juniori și cadeți în perioadele de încălzire profesională, cum sunt etapele de evaluare, teze, sesiuni de examene, admiteri în diferite trepte de învățământ.
- e) Tradițiile ramurii de sport în țara respectivă, prin cuprinderea competițiilor *tradiționale* și prin stabilirea locurilor de desfășurare în funcție de popularitatea ramurii de sport în zona respectivă.
- f) Stabilirea competițiilor în localitățile care dispun de baza materială corespunzătoare desfășurării acestora și spații de cazare suficiente.
- g) Tendințele de dezvoltare existente pe plan internațional (creșterea numărului de competiții, starturi etc.) și formele de desfășurare a competițiilor (etape, turnee etc.).

Dezvoltarea sportului pe plan mondial, prin creșterea numărului de țări participante la diferite competiții de anvergură, pe de o parte, și nivelul ridicat al performanțelor pe de altă parte și-a pus amprenta și asupra sistemelor competiționale stabilite de către federațiile internaționale și naționale.

Sistemele competiționale naționale, menite să stimuleze pregătirea sportivilor pentru a participa la reuniuni sportive de înalt nivel, sunt determinate de mai mulți factori, dintre care menționăm:

- ◆ Tradițiile existente în țara respectivă în practicarea unui sport sau a altora. Aceste tradiții sunt determinate în mare măsură de popularitatea sportului în rândul cetățenilor, de succesele obținute pe plan internațional de reprezentanții țării, de baza materială existentă etc.

- ◆ Condițiile climatice favorizante, cum sunt cele specifice țărilor nordice pentru sporturile de iarnă, cele specifice sporturilor nautice, acolo unde există suprafețe de apă etc.
- ◆ Nivelul de dezvoltare economică al unor țări, care pot pune la dispoziția cetățenilor (la nivel de masă sau pentru grupuri de amatori) fonduri și baza materială optimă pentru diferite ramuri de sport.
- ◆ Ecoul național pe care-l au, în unele țări, organizarea diferitelor competiții de anvergură, cum sunt Jocurile Olimpice, Campionatele Mondiale și altele.
- ◆ Existența unor structuri eficiente de conducere la nivelul federațiilor și în teritoriu la nivelul județelor și localităților.
- ◆ Popularizarea unor performeri și a rezultatelor acestora în cadrul opiniei publice, care atrage după sine și dorința unui mare număr de copii de a practica sportul respectiv.
- ◆ Reflectarea în cadrul clasei politice dintr-un stat a valenței sportului ca factor de sănătate, socializare și comunicare interumană și internațională; sportul privit ca un criteriu de comparare între națiuni.

Sistemul competițional este foarte strâns de sistemul de antrenament constituind împreună un complex ce asigură dezvoltarea și valorificarea performanței. Sistemul competițional se regăsește particularizat în calendarul competițional alcătuit de fiecare secție și antrenor, prin care se stabilește dinamica performanțelor, tipurile de concursuri și competiția sau competițiile la care este prognozată a se atinge forma maximă. De aceea, în cadrul calendarului competițional se includ diferite tipuri, forme și genuri de competiții (în funcție de obiectivele urmărite de antrenor).

12.1. Clasificarea competițiilor

Clasificarea competițiilor poate fi realizată după mai multe criterii, cum sunt: obiectivele urmărite, forma (modul) de organizare, anvergura (cuprinderea), categoria de clasificare a sportivilor cărora se adresează și altele. Dintre acestea, considerăm că cel mai realist criteriu de clasificare este constituit de obiectivele urmărite.

Dacă, după gen, competițiile se împart în competiții pentru bărbați, femei, mixte, individuale sau pe echipe, iar după obiective acestea sunt:

- a) campionate;
- b) competiții³⁷ cu caracter formativ (de dezvoltare);
- c) cupe;
- d) competiții cu regulamente consacrate sau special elaborate (sportul pentru toți).

Campionatele sunt întrecere care se organizează pentru stabilirea campionilor la diferite vârste și nivele de pregătire, categorii de greutate și ramuri de sport. Pe baza rezultatelor obținute la acestea, se atribuie titlurile de campioni pe diferite regiuni, zone sau la nivel național ori internațional. Campionatele reprezintă cel mai răspândit gen de comparație a performanțelor sportive, constituind în același timp momentul (momentele) de realizare a celor mai bune performanțe. Datele la care se desfășoară campionatele sau etapele acestora constituie punctele nodale ale valorificării pregătirii din antrenamente. În funcție de acestea, antrenorii programează întregul proces de pregătire pe diferite structuri (macro-, mezo-, micro-cicluri și lecții). Anul de pregătire sportivă (competițional) se construiește după datele, formele și locurile de desfășurare a campionatelor.

Sportivii de înalt nivel participă la mai multe campionate pe parcursul unui an competițional; de pildă, se pot organiza Campionate Naționale, Campionate Balcanice și Campionate

37. Noțiunea de competiție se folosește pentru a realiza diferențieri între obiectivele urmărite, deși aceasta în limbaj curent cuprinde prin extensie și campionatele și cupele (ca generic).

Europene (C.E.). În acest caz, C. E. reprezintă competiția cea mai importantă (de vârf) programată de forurile europene. Data acestora este de referință în planificare, campionatele naționale dobândind pentru sportivii de talie internațională, pe lângă semnificația cuceririi titlului de campioni și atributul de concursuri de verificare. În situația în care între campionatele naționale și cele europene se interpun Campionatele Balcanice, atunci acestea din urmă, pe lângă caracterul de verificare a îndeplinirii obiectivelor intermediare, devin și concursuri de selecție pentru participarea la competiția de vârf. În această situație, planificarea antrenamentului se realizează în funcție de aceste trei tipuri de campionate, antrenorul întocmind calendarul competițional complet, obiectivele de instruire și structura antrenamentului. Menționăm că obiectivele de mezostructură (M.Z.C.) și cele de microstructură (m.i.) urmăresc atât perfecționarea în plan fizic, tehnic, tactic, psihologic, cât mai ales dezvoltarea capacității de performanță integrală, specifică, concretizată în rezultate obiective (puncte, jocuri câștigate, distanțe, kg, elemente executate etc.).

Competițiile cu caracter formativ (de dezvoltare) cuprind toate tipurile de întreceri ce au ca obiective principale: pregătirea integrală, verificarea, selecția și angrenarea în activitatea complexă.

Aceste tipuri de competiții sunt utilizate ca mijloace fundamentale în creșterea formei sportive și atingerea punctului culminant la concursul de referință (C.E. în exemplul de mai sus).

În cazul copiilor și juniorilor, competițiile formative caută să realizeze și un alt obiectiv, extrem de important, și anume obișnuirea cu participarea în concursuri, cu alte cuvinte, amplificarea experienței competiționale a acestora.

Remarcăm faptul că un începător nu trebuie înscris la un concurs, indiferent cât este de pregătit, numai de dragul de a realiza acest obiectiv, deoarece înfrângerea repetată poate crea stări psihologice nefavorabile, determinând în unele cazuri chiar retragerea copiilor din activitatea sportivă. Pentru prevenirea acestora, antrenorii trebuie să organizeze numeroase întreceri arbitrate în antrenamente, care să-i obișnuiască pe copii cu ritualul concursurilor, prin crearea mon-tajului psihologic specific ce va determina o integrare rapidă și eficientă în competițiile oficiale.

Competițiile (concursurile) pregătitoare sunt, de regulă, modelate parțial sau integral după competițiile de referință ce urmează. În ceea ce privește angajarea sau efortul depus, acesta trebuie să crească treptat, asigurând intrarea în forma sportivă la timpul dorit. În cadrul acestora intră competițiile pregătitoare cu caracter tradițional și jocurile competiționale, acestea din urmă organizându-se sub formă de turnee, de către un club sau alte structuri asociative, înaintea începerii calendarului competițional oficial.

Competițiile de verificare (care pot fi oficiale sau organizate special în această direcție cu adversari adecvați) au drept scop declarat verificarea stadiului de pregătire la un moment dat (competiții de control), desprinderea eventualelor deficiențe și a direcțiilor de perfecționare a antrenamentului în structurile ulterioare ale planului anual.

Competițiile de selecție sau de nominalizare, numite deseori trialuri, sunt organizate de către federațiile de specialitate cu scopul alcătuirii unor loturi naționale.

Competițiile de selecție sunt alese, de cele mai multe ori, din rândul concursurilor oficiale cuprinse în calendarul competițional, singurele în măsură să angajeze integral sportivul (fizic, tehnic-tactic, psihic și social).

În cazul nominalizării unor sportivi pentru transferuri la diferite echipe (vezi jocurile sportive), prestațiile acestora sunt observate de specialiști chiar în timpul desfășurării competițiilor oficiale importante (C.E., etape din campionatele interne etc.), competiții care pentru acești sportivi sunt și de selecție, un motiv în plus pentru manifestarea deplină a capacității lor de performanță.

Cupele sunt întreceri organizate în cele mai diferite variante, pentru toate categoriile de clasificare sportivă. Acestea sunt, pe de o parte, competiții pentru cucerirea unor trofee cu caracter simbolic, tradițional, dar și pentru angajarea în activitatea competițională a tuturor vârstelor și nivelelor de practicare a sportului respectiv.

Organizarea cupelor se realizează pe diferite durate de timp, determinate în mare măsură de numărul de participanți sau de forma de organizare. Ele se desfășoară în mod individual sau pe echipe, pe categorii de greutate, de vârstă etc.

Pentru sportul de performanță s-au statornicit competițiile de *Cupă Mondială*, ce au ca formă de desfășurare etapele succesive, cu adăunare de puncte. Participarea la acestea este posibilă prin invitarea de către organizatori (federațiile internaționale), iar recompensele de natură materială sunt substanțiale.

Competițiile de Cupă pe plan național (cele mai populare competiții) sunt deschise tuturor categoriilor de sportivi. Întâlnirile dintre aceștia se stabilesc prin tragere la sorți și pot avea caracter eliminatru, cu adăunare de puncte sau desfășurate sistem turneu.

Competițiile organizate în cadrul sportului pentru toți se pot desfășura pe baza regulamentelor oficiale existente pentru fiecare ramură de sport sau pe baza unor regulamente elaborate special pentru o anumită categorie de vârstă, profesională etc.

Formele de organizare determină tipul de sistem competițional:

- ▼ cu adăunare de puncte;
- ▼ turneu;
- ▼ eliminatru;
- ▼ de calificare.

Menționăm că, în funcție de aceste puncte cu caracter general, la fiecare ramură de sport se poate organiza sistemul competițional, în funcție de particularitățile acesteia folosindu-se una sau mai multe forme de organizare combinate. Menționăm încă o dată că desfășurarea ciclică a antrenamentului implică genurile, tipurile și formele competițiilor.

Competițiile cu adăunare de puncte presupun desfășurarea după modul: **fiecare cu fiecare** (vezi competițiile de baschet, fotbal etc.), în care învingătorul primește două sau trei puncte pentru victorie, un punct pentru meci egal și zero puncte pentru înfrângere. Clasamentul se întocmește după numărul de puncte acumulate.

Sistemul locurilor de ordine sau rangurilor se folosește pentru ierarhizare în funcție de locurile ocupate începând de la 1 la n, cum este în cazul competițiilor organizate la cros, schi fond, maraton, ciclism contra-cronometru și altele.

Sistemul turneu se desfășoară prin constituirea grupelor prin tragere la sorți, în grupe întâlnindu-se **fiecare cu fiecare**. Primii clasai (1, 2 sau 3) se califică pentru **optimi** sau **sfer-turi de finală** și așa mai departe în semifinale și apoi în finală. Pentru aceasta este necesar a se stabili „capii se serie“ dintre cei mai buni sportivi sau cele mai bune echipe.

Tabela Berger se folosește în cazul unor competiții organizate sistem turneu cu participarea mai multor echipe și pentru stabilirea desfășurării jocurilor pe etape, prin tragere la sorți. Prezentăm în continuare câteva formule ale acestei tabele:

Formula pentru 4 (3) echipe

I	II	III
1-4	4-3	2-4
2-3	1-2	3-1

Formula pentru 6 (5) echipe

I	II	III	IV	V
1-6	6-4	2-6	6-5	3-6
2-5	5-3	3-1	1-4	4-2
3-4	1-2	4-5	2-3	5-1

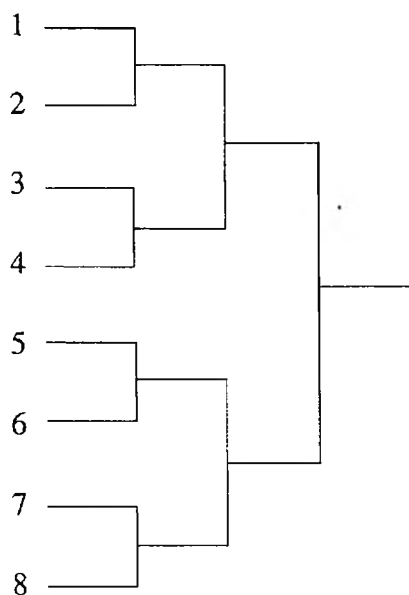
Formula pentru 10 (9) echipe

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
1-10	10-6	2-10	10-7	3-10	10-8	4-10	10-9	5-10
2-9	7-5	3-1	8-6	4-2	9-7	5-3	1-8	7-4
3-8	8-4	4-9	9-5	5-1	1-6	6-2	2-7	7-3
4-7	9-3	5-8	1-8	6-9	2-5	7-1	3-6	8-2
5-6	1-2	6-7	2-3	7-8	3-4	8-9	4-5	9-1

Formula pentru 12 (11) echipe

I	II	III	IV	V	VI	VI	VIII	IX	X	XI
1-12	12-7	2-12	12-8	3-12	12-9	4-12	12-10	5-12	12-11	6-12
2-11	8-6	3-1	9-7	4-2	10-8	5-3	11-9	6-4	6-10	7-5
3-10	9-5	4-11	10-6	5-1	11-7	6-2	1-8	7-3	2-9	8-4
4-9	0-4	5-10	11-5	6-11	1-6	7-1	2-7	8-2	3-8	9-3
5-8	11-3	6-9	1-4	7-10	2-5	8-11	3-6	9-1	4-7	10-2
6-7	1-2	7-8	2-3	8-9	3-4	9-10	4-5	10-11	5-6	11-1

Sistemul eliminatoriu se desfășoară pe **tururi** sau runde în care sportivul (echipa) învins părăsește competiția, iar învingătorul se califică în turul următor, întâlnind un alt sportiv ce a câștigat în turul anterior (vezi competițiile de tenis).



Sistemul cu calificare presupune clasarea pe anumite locuri (de exemplu primele două sau primele trei sau patru) pentru a participa în faza următoare. Astfel, se iau în discuție locurile sau performanțele realizate (timpi, distanțe etc.). În unele cazuri se pot organiza recalificări, pentru cei care nu au realizat baremurile de participare, în vederea stabilirii celor care au dreptul de a evolua în fazele următoare ale competițiilor.

Sistemele de desfășurare a competițiilor pot fi combinate, folosindu-se variantele de care am amintit mai sus.

13.

SISTEMUL ROMÂNESC DE EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT

13.1. Generalități privind noțiunea de sistem

Problematica sistemelor a început să preocupe gândirea modernă odată cu trecerea acesteia de la abordarea analitică, de tip atomist, la cea sistemică, de tip cibernetic, abordare care folosește ca strategie analiza interacțională, calitativă. Cu alte cuvinte, această nouă abordare a fost determinată de trecerea de la un „întreg” sumativ nestructurat (nesistemic) la unul structurat și înalt saturat prin relații între componentele sale – **sistem emergent**³⁸.

Sistemele sociale sunt constituite din subsisteme de natură economică, de apărare și securitate, de cultură, învățământ și știință, precum și din subsistemul privind practicarea exercițiilor fizice, cunoscut sub numele de **sistem de educație fizică și sport**.

Subsistemele sociale respectă principiul sinergiei, în sensul că acestea se intercondiționează, în vederea funcționării eficiente a sistemului social ale cărui efecte trebuie să se răsfrângă ca un feedback asupra elementelor sale structurale. Efectul emergent se regăsește în subsistemul de educație fizică și sport prin caracteristicile sale integrative, ca urmare a cooperării dintre componentele sale structurale.

În sinteză, respectând teoria cibernetică și aplicând-o la sistemele sociale, deci și la cel de educație fizică și sport, putem spune că *prin sistem se înțelege o grupare de elemente (instituții, organizații, structuri administrative etc.) de naturi diferite, circumscrise în limitele unor coordonate spațio-temporale.*

Elementul definitoriu al unui sistem este interacțiunea dintre elementele de structură, capacitatea de reglare, de autoreglare și de adaptare a acestui ansamblu.

Sistemele de acest tip, dinamice și complexe, au drept caracteristici o serie de legități funcționale privind recepționarea, prelucrarea și transferul de informații folosite pentru reglare și autoreglare (feed-back), sinergia acțiunii și posibilitatea de a transmite prin mai multe ieșiri date despre propria funcționare.

13.2. Caracteristicile sistemului românesc de educație fizică și sport

Trăsăturile unui sistem de educație fizică și sport sunt determinate de:

- **concepția și ideologia sistemului social în cadrul căruia funcționează;**
- **orientarea internațională, globală sau zonală privind finalitățile educației fizice și sportului;**
- **tradițiile, infrastructura economică și nivelul de civilizație din fiecare țară, acestea punându-și amprenta asupra nivelului de dezvoltare și, mai ales, asupra complexității sistemului de educație fizică și sport din țara respectivă.**

Prin urmare, sistemele de educație fizică și sport trebuie să țină cont, atunci când își precizează obiectivele, finalitățile, conținuturile, organizarea și dinamica funcțională, de o serie de cerințe care să le asigure eficiența și integrarea în sistemul social.

38. Emergent = varianta posibilă de interpretare a unui fenomen; relativă interdependența calitativă a sistemului în raport cu partea sau suma simplă a partilor. În sens cibernetic, se folosește noțiunea de efect emergent sau efect sistemic sau sinergic, care desemnează efectul total al interacțiunilor și interdependențelor elementelor unui sistem în raport cu efectele globale. Se referă la conduita integrativă a unui sistem.

1. Precizarea clară a scopurilor, finalităților, obiectivelor finale și intermediare ale sistemului integral și ale subsistemelor sale, respectându-se principiile de elaborare, astfel încât să fie posibilă constituirea unui model prospectiv ideal pentru toate categoriile de cetățeni.

Finalitățile și obiectivele sistemului de educație fizică și sport românesc au fost stabilite în funcție de:

- **tradițiile** cu privire la practicarea educației fizice și sportului (extindere, instituții specializate de pregătire a cadrelor etc.);
- **respectarea drepturilor omului** cu privire la practicarea educației fizice și sportului, ca factori importanți de sănătate, educație și socializare;
- **conceperea acestor finalități și obiective** în ideea de „educație fizică și sport pentru toți”, pentru a preciza în mod diferențiat conținuturi, substructuri și forme de organizare pentru diferite categorii de vârste, profesii, persoane cu nevoi speciale etc.; educația fizică și sportul trebuie să fie activități garantate de stat, în spiritul ideologiilor societăților democratice.

2. Stabilirea structurii sistemului de educație fizică și sport și a instituțiilor, organismelor, organizațiilor guvernamentale și non-guvernamentale desemnate pentru realizarea obiectivelor. Pentru fiecare, la nivel macrosocial, se stabilesc atribuții și funcții, precum și întregul sistem de relații dintre elementele de structură.

Valoarea ieșirilor sistemului de educație fizică și sport (a performanțelor) este determinată, în mare măsură, de saturarea cu relații între elementele sale de structură. Astfel, cu cât sunt mai bine precizate raporturile dintre Agenția Națională pentru Sport, Comitetul Olimpic Român și alte departamente, prin stabilirea gradelor de subordonare și colaborare, dar și prin marea cantitate de informații vehiculate în cadrul acestor relații, cu atât mai eficientă va fi funcționalitatea sistemului, la nivel macrosocial. Același lucru se remarcă și în privința relațiilor cluburilor sportive cu federațiile sportive și cu alte organizații non-guvernamentale.

3. Precizarea cadrului legislativ de funcționare a sistemului. Educația fizică și sportul, activități de mare diversitate, implică precizarea statutelor și rolurilor instituțiilor, organizațiilor și specialiștilor care acționează în cadrul acestora.

În România, educația fizică și sportul s-au bucurat de sprijin din partea statului, așa încât aceste activități să-și realizeze obiectivele atribuite. În funcție de ideologia existentă în diferite etape istorice, s-au elaborat acte normative care au corespuns scopurilor enunțate explicit și implicit.

Prin „Legea educației fizice și sportului nr. 69/ 2000”, se „reglementează organizarea și funcționarea sistemului național de educație fizică și sport din România”. Cea mai importantă prevedere a acestei legi evidențiază locul pe care îl ocupă practicarea exercițiilor fizice și formarea specialiștilor în domeniu. În art. 2 alin. (1), se specifică faptul că „educația fizică și sportul sunt activități de interes național sprijinite de stat”.

Legislația asigură cadrul în care se manifestă sistemul de educație fizică și sport în plan social, atât general, cât și specific.

4. Asigurarea surselor de finanțare pentru funcționarea sistemului de educație fizică și sport. Acestea provin, în mare măsură, de la bugetul de stat sub formă de subvenții administrate de organul puterii de stat (A.N.S.), pe baza programelor de pregătire sportivă pentru federații, pentru cluburile ce aparțin A.N.S. și pentru Complexele naționale. Alte surse de finanțare provin de la organizații neguvernamentale sau de la alte surse atrase (sponsorizări, donații etc.).

Buna funcționare a sistemului de educație fizică și sport depinde de elasticitatea sistemului de finanțare și, mai ales, de managementul specific consumării fondurilor.

5. Pregătirea de specialiști ce acționează în cadrul sistemului de educație fizică și sport din România. Aceștia sunt de cele mai diferite tipuri, începând cu *profesorii de educație fizică și sport*, care își desfășoară activitatea în școli, facultăți și cluburi sportive, continuând cu *antrenorii, medicii, psihologii, fizioterapeuții, cercetătorii, instructorii* și terminând cu *personalul special calificat* pentru amenajarea și întreținerea bazelor și a materialelor sportive.

O categorie aparte de specialiști o constituie *conducătorii de cluburi, patronii, managerii, directorii sportivi, președinții și secretarii de federații*, care au atribuții esențiale în ceea ce privește concepția de pregătire, organizarea și desfășurarea activității structurilor sportive, precum și relațiile dintre elementele sistemului de educație fizică și sport.

În România, instituțiile abilitate să pregătească specialiști sunt: *Academia Națională de Educație Fizică și Sport, Facultățile de Educație Fizică și Sport, școlile postliceale de antrenori și liceele cu program sportiv*, în colaborare cu *direcțiile județene pentru tineret și sport și al municipiului București*.

6. Asigurarea bazei materiale sau a patrimoniului. Acesta se află în subordinea *Agenciei Naționale pentru Sport, a altor departamente (învățământ, apărare, transporturi etc.), a administrațiilor locale sau în proprietate particulară*. Patrimoniul implică întreținere și perfecționare, în vederea funcționării conform unor regulamente sau convenții cu putere de lege, care asigură condiții bune pentru practicarea exercițiilor fizice și securitatea participanților (sportivi, public).

Principala prevedere a legii educației fizice și sportului privind patrimoniul este că acesta poate fi concesionat sau închiriat, cu condiția menținerii destinației sportive.

13.3. Principiile de organizare a sistemului de educație fizică și sport din România

1. Asigurarea practicării continue și simultane a exercițiilor fizice, principiu specificat în art. 3 alin. (2) și (3) din *Legea educației fizice și sportului*, se concretizează în strategiile generale și specifice de dezvoltare a educației fizice și sportului. El are la bază prevederile legii care evidențiază că „educația fizică și sportul sunt elemente fundamentale ale formării și dezvoltării personalității umane”.

Continuitatea practicării exercițiilor fizice se asigură în cadrul sistemului prin cuprinderea în structura sa a subsistemelor educaționale (educație fizică școlară și universitară), de apărare, profesionale și pentru persoane în vârstă, la care se adaugă instituțiile specializate de practicare a exercițiilor fizice de către persoanele cu nevoi speciale.

2. Diferențierea activităților de educație fizică și sport în funcție de preferințele și aptitudinile cetățenilor. În spiritul acestui principiu, sistemul de educație fizică și sport trebuie să conțină *substructuri în care să-și găsească locul fiecare cetățean, în funcție de preferințele fiecăruia pentru o activitate motrică sau de nivelul la care aptitudinile îi dau fiecăruia posibilitatea de a practica aceste activități*. Structurile sistemului trebuie să asigure și diferențieri de conținut și de forme de organizare pentru cetățenii cu nevoi speciale (deficiențe, handicapuri etc.).

Formele simple de practicare a educației fizice și sportului trebuie să ocupe, în sistem, locul determinat de *aplicarea principiului cererii și ofertei*, ceea ce presupune condiții materiale și asistență metodică de specialitate pentru fiecare cetățean.

Acest principiu de organizare a sistemului de educație fizică și sport trebuie să asigure transpunerea în viață a prevederilor „Chartei Europene a Sportului pentru Toți”, care precizează că „fiecare persoană are dreptul de a practica sportul”.

Multitudinea formelor de practicare a exercițiilor fizice, sub formă competițională sau necompetițională, trebuie să fie permanent studiate și dezvoltate în cadrul procesului de perfecționare continuă a sistemului de educație fizică și sport, care vizează asigurarea unor structuri pentru valorificarea aptitudinilor tinerilor (cluburi sportive școlare, clase și școli cu program sportiv, centre naționale de pregătire și alte forme care să valorifice capacitatea lor de performanță).

3. Principiul unității conducerii, răspunderii și competenței profesionale. Sistemul de educație fizică și sport din România este conceput într-o structură ierarhică în care fiecărei persoane cu atribuții de conducere îi sunt stabilite cu precizie responsabilitățile și sfera de acțiune. Astfel, antrenorii au un anumit statut în fața sportivilor lor, dar au alte îndatoriri față de conducerea cluburilor și a federațiilor. Precizarea atribuțiilor președinților de federații, de cluburi sportive, de ligi etc. asigură ordinea și funcționalitatea superioară în cadrul sistemului de educație fizică și sport. Fiecare individ integrat trebuie să-și cunoască atribuțiile și să răspundă de realizarea lor. Pe fiecare treaptă ierarhică trebuie numite persoane cu o competență profesională adecvată îndeplinirii cerințelor postului respectiv.

4. Principiul creșterii eficienței educației fizice și sportului. Are la bază două aspecte ce se află în strânsă legătură:

- a) atingerea obiectivelor privind starea de sănătate, dezvoltarea capacității motrice, favorizarea integrării sociale prin practicarea exercițiilor fizice, cu economie de energie și de mijloace, printr-o bună organizare și conducere;
- b) valorificarea maximă a cheltuielilor necesare asigurării unui personal calificat și dotării materiale indispensabile practicării educației fizice și sportului.

Se pune tot mai mult această problemă a creșterii eficienței economice a sistemului, ceea ce presupune obținerea de fonduri de către substructurile sale, fie ele de drept public sau privat, din programe, de la bugetul de stat sau din alte surse de finanțare.

În conformitate cu acest principiu, sistemul de educație fizică și sport își propune stabilirea unor priorități determinante în ceea ce privește activitatea celorlalte substructuri, îndeplinirea obiectivelor sistemului și obținerea eficienței, în general. Astfel, pot fi amintite prioritățile de finanțare a unor federații cu șanse mari în cucerirea de medalii la Jocurile Olimpice și la Campionatele Mondiale și prioritățile privind creșterea bazei de selecție și dezvoltare a sportului la nivelul copiilor și juniorilor. Cele două priorități sunt strâns legate între ele, realizând principiul continuității prin asigurarea pregătirii în perspectivă a juniorilor de valoare, ca candidați la medalii olimpice și mondiale.

Principiul creșterii eficienței sistemului de educație fizică și sport are în vedere valorificarea bazei materiale existente și modernizarea ei, dacă este necesar, construirea de noi baze sportive și valorificarea superioară a resurselor organizatorice.

O altă modalitate de asigurare a eficienței constă în asigurarea unor raporturi funcționale superioare între educația fizică și sportul școlar (zone optime de depistare a copiilor cu aptitudini superioare), sportul de performanță (care cuprinde tineri și adulți) și activitatea de masă (care cuprinde populația cu motivație pentru valorile individuale și sociale ale sportului).

13.4. Structura sistemului românesc de educație fizică și sport

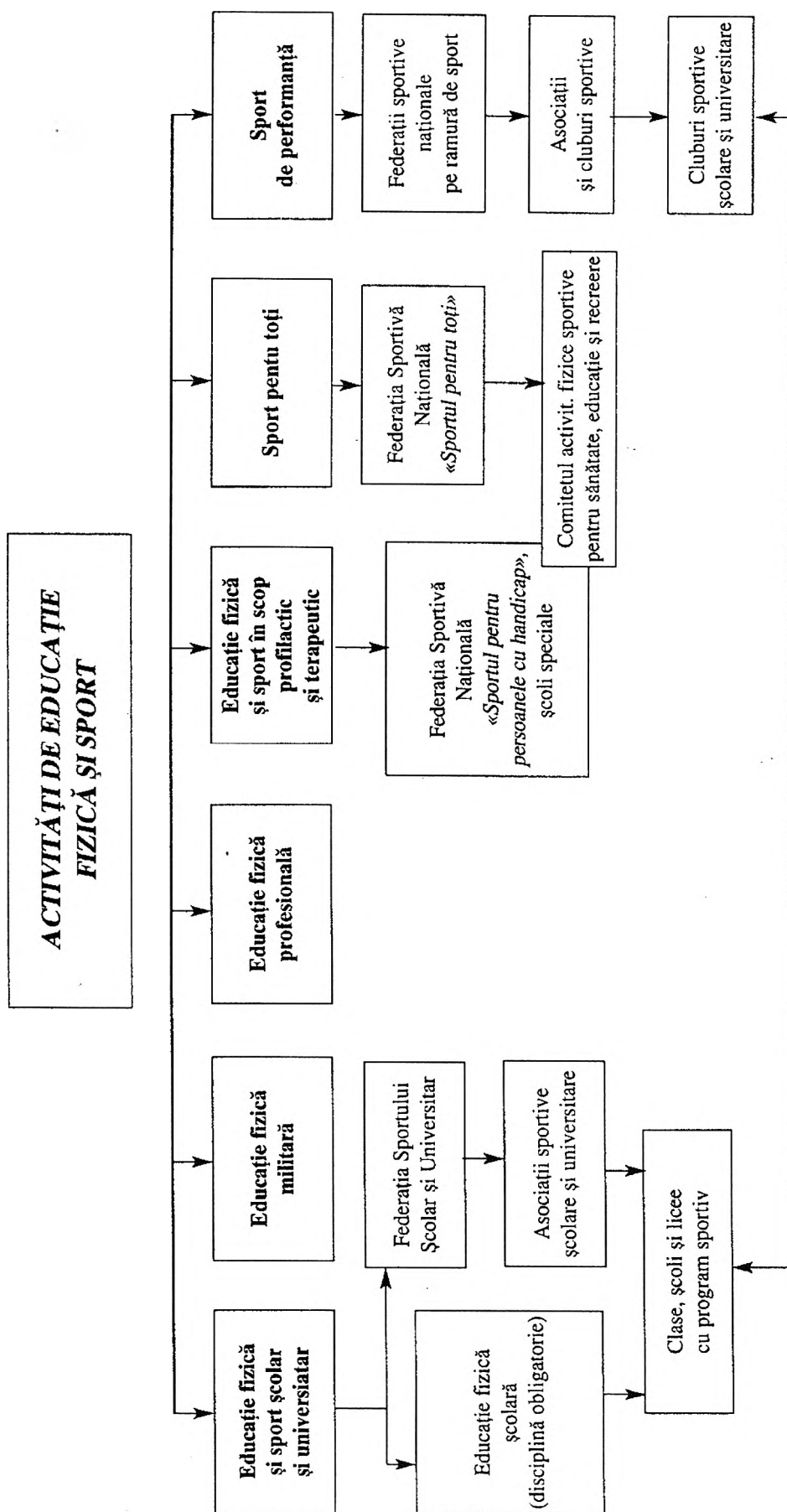
În conformitate cu definiția sistemului de educație fizică și sport enunțată anterior, în structura acestuia sunt cuprinse o serie de elemente diferite, cum ar fi instituțiile, organizațiile, structurile administrative etc., care se intercondiționează. Înainte de a analiza elementele de structură și relațiile ierarhice dintre ele, prezentăm pe scurt organizarea activității de educație fizică și sport.

13.4.1. Organizarea actuală a educației fizice și sportului în țara noastră

Conform Legii educației fizice și sportului nr. 69, publicată în Monitorul Oficial al României nr. 200, din 9 mai 2000, educația fizică și sportul sunt organizate astfel (schema nr.13.1):

- 1. Educația fizică și sportul școlar și universitar** sunt activități desfășurate sub îndrumarea Ministerului Educației și Cercetării. **Educația fizică școlară** este o *disciplină obligatorie*, prevăzută cu un număr de ore diferențiat în planul de învățământ, conform curriculum-ului specific. **Activitatea sportivă din instituțiile de învățământ** se organizează în cadrul *asociațiilor sportive școlare și universitare*, coordonate de Federația Sportului Școlar și Universitar. Elevii cu aptitudini sportive pot urma, în condițiile legii, *clase, școli și licee cu program sportiv*. Sportul de performanță pentru elevi și studenți se poate organiza în cadrul *cluburilor sportive școlare și universitare*.
- 2. Educația fizică militară** (Pregătirea fizică militară) este o disciplină obligatorie prevăzută în planul de instrucție și învățământ al diferitelor instituții de profil, fiind condusă de cadre militare sau civile de specialitate.
- 3. Educația fizică profesională** se organizează în domeniile de activitate care implică diferite forme de practicare a exercițiilor fizice.
- 4. Educația fizică și sportul practicate în scop profilactic sau terapeutic** sunt structurate diferențiat, pe arii de cuprindere, în funcție de obiectivele urmărite (pentru întreținere, agrement, tratament curativ, persoane cu nevoi speciale). O parte a activității specifice în acest domeniu este coordonată de Federația Sportivă Națională „Sportul pentru Persoanele cu Handicap“.
- 5. Sportul pentru toți** este un complex de activități bazate pe practicarea liberă a exercițiilor fizice în vederea menținerii sănătății, a recreării și a socializării cetățenilor. De buna lor desfășurare se ocupă Federația Sportivă Națională „Sportul pentru Toți“ și, mai recent, Comitetul Activităților Fizice și Sportive pentru Sănătate, Educație și Recreere (organism consultativ pe lângă Secretariatul General al Guvernului).
- 6. Sportul de performanță** urmărește *valorificarea aptitudinilor individuale într-un sistem organizat de selecție, pregătire și competiție, având ca scop ameliorarea rezultatelor sportive, realizarea de recorduri și obținerea victoriei*. Activitatea sportivă de performanță se desfășoară în cadrul diferitelor *unități de profil* (asociații sportive, cluburi sportive etc.), sub îndrumarea *federațiilor sportive naționale pe ramuri de sport*.

Schema nr. 13 – Organizarea educației fizice și sportului în România



13.4.2. Structuri organizatorice în domeniul educației fizice și sportului

Structurile organizatorice în domeniul educației fizice și sportului din România sunt (schema nr. 13):

- *Structurile administrației publice pentru sport*: Agenția Națională pentru Sport, direcțiile pentru tineret și sport județene și ale municipiului București, alte departamente (în cadrul M.E.C., M.Ap.N., M.I., Ministerul Transporturilor etc.).
- *Structurile sportive*: asociații sportive, cluburi sportive, asociații județene și ale Municipiului București, ligi profesionale, federații sportive naționale, Comitetul Olimpic Român.

1. Structurile administrației publice pentru sport

□ **Agenția Națională pentru Sport (A.N.S.)** este organul administrației publice centrale de specialitate care coordonează activitatea din domeniul educației fizice și sportului la nivel național, cu excepția celei din unitățile și instituțiile de învățământ și militare (învățământ militar). Conducerea A.N.S. este exercitată de un președinte.

Unitățile coordonate de A.N.S. sunt: *direcțiile pentru tineret și sport județene și ale municipiului București, federațiile sportive naționale, Comitetul Olimpic Român, ligile profesionale, asociațiile județene și ale municipiului București pe ramuri sport, asociațiile sportive, cluburile sportive.*

Alte unități în subordinea M.E.C.T. sunt: *complexele sportive naționale, Centrul Național de Formare și Perfecționare a Antrenorilor, Muzeul Sportului, Centrul Român pentru Promovarea Cooperării Europene în Domeniul Sportului (EUROTIN), Centrul de Informare și Consultanță pentru Tineret (INFOTIN), Centrul de Studii și Cercetări pentru Probleme de Tineret (C.S.C.P.T.), Centrul de Cercetări pentru Probleme de Sport (C.C.P.S.), Institutul Național de Cercetare pentru Sport (I.N.C.S.).*

□ **Direcțiile județene pentru tineret și sport și ale municipiului București** sunt servicii publice descentralizate ale M.E.C.T., care asigură aplicarea și respectarea în teritoriu a strategiei generale a Guvernului, privind tineretul și activitatea sportivă. Ele organizează acțiuni sportive proprii și exercită în cadrul județului, respectiv al municipiului București, îndrumare și control asupra unităților sportive din subordine, care au ca obiect de activitate administrarea, întreținerea și amenajarea bazelor sportive de interes național și prestarea de servicii pentru activitatea sportivă și de tineret.

2. Structurile sportive

Structurile sportive sunt asociații de drept privat, formate din persoane fizice sau juridice, constituite în scopul organizării și administrării unei activități sportive, având drept obiective promovarea uneia sau mai multor discipline sportive, practicarea acestora de către membrii săi și participarea la activitățile și competițiile sportive. În anumite scopuri și în condițiile stabilite de lege, aceste instituții pot funcționa și ca persoane juridice de drept public.

Indiferent de scop sau de forma juridică, toate structurile sportive se înscriu în **Registrul Sportiv** și li se atribuie **Certificat de Identitate Sportivă și Număr de Identificare**.

În conformitate cu schema 10, prezentată anterior, *structurile sportive pe plan național sunt:*

- Asociațiile sportive** – structuri sportive fără personalitate juridică, ce se pot constitui ca societăți civile particulare, dar și în cadrul instituțiilor publice sau private.
- Cluburile sportive** – structuri sportive cu personalitate juridică. Ele pot fi persoane juridice de drept privat (structuri fără scop lucrativ sau societăți comerciale sportive pe

acțiuni) sau *de drept public*. Cluburile sportive organizate ca societăți comerciale sportive pe acțiuni sunt **cluburi sportive profesionale**, care au drept obiect de activitate participarea la competițiile profesionale, promovarea și dezvoltarea activităților sportive, precum și alte activități legate sau derivate din obiectul lor social. **Cluburile sportive de drept public**, înființate ca instituții publice în subordinea organelor administrației de stat, vizează activitatea de performanță, selecția, pregătirea și participarea la competiții interne și internaționale.

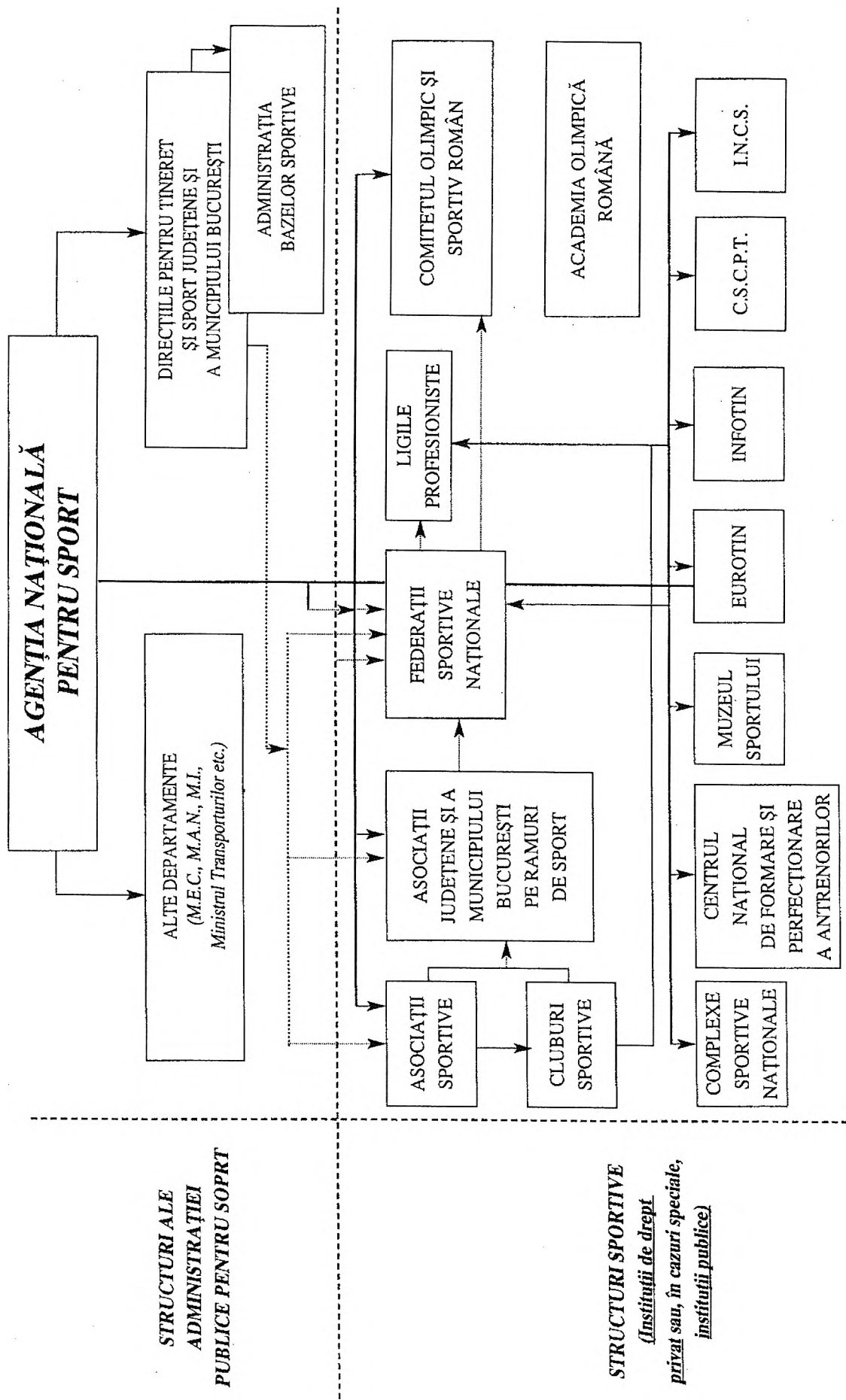
c. Asociațiile județene și ale municipiului București pe ramuri de sport – sunt *persoane juridice de drept privat*, având drept scop organizarea activității în ramura de sport respectivă. Ele sunt constituite din secțiile asociațiilor și cluburilor sportive cuprinse în sistemul competițional județean, afiliate și recunoscute de acestea. Direcțiile pentru tineret și sport județene și ale municipiului București recunosc și sprijină asociațiile județene și ale municipiului București, pe ramuri de sport, care funcționează pe raza lor teritorială.

d. Federațiile sportive naționale – sunt *persoane juridice de drept privat*, de utilitate publică, autonome, neguvernamentale, apolitice și fără scop lucrativ, constituite prin asocierea cluburilor sportive și a asociațiilor județene și ale municipiului București, pe ramuri de sport. Federația Sportivă Națională „Sportul pentru toți” și Federația Sportivă Națională „Sportul pentru Persoanele cu Handicap” se constituie ca persoane juridice de drept privat, de utilitate publică, având ca membri persoane fizice și juridice cu activitate specifică în domeniu.

e. Ligile profesionale – sunt *persoane juridice de drept privat*, autonome, neguvernamentale, apolitice și fără scop lucrativ, constituite prin asocierea cluburilor sportive profesionale pe ramuri de sport. Ca structuri sportive subordonate federațiilor sportive naționale, ligile profesionale își desfășoară activitatea în baza statutelor și a regulamentelor proprii.

f. Comitetul Olimpic și Sportiv Român – este *persoană juridică de drept privat, de utilitate publică*, autonomă, nonprofit, neguvernamentală, apolitică și fără scop lucrativ, care se organizează și funcționează în baza statutului propriu elaborat în conformitate cu prevederile Chartei Olimpice. C.O.S.R. deține competența exclusivă pentru reprezentarea țării la Jocurile Olimpice și la celelalte programe organizate sub egida Comitetului Internațional Olimpic sau a asociațiilor olimpice continentale. C.O.S.R. organizează și coordonează activitatea *Academiei Olimpice Române (A.O.R.)*, unitate aflată în subordinea sa, fără personalitate juridică, cu atribuții în dezvoltarea și promovarea principiilor fundamentale ale olimpismului.

Schema nr. 14 – Structuri organizatorice în domeniul educației fizice și sportului



14.

STATUTUL ȘI ROLUL SPECIALISTULUI ÎN EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT**14.1. Considerații preliminare**

Educația fizică și sportul sunt realizate de și pentru oameni, în anumite condiții sociale și materiale, ceea ce face ca cele două genuri de activități motrice să se constituie în elemente educativ-formative de mare valoare. Este important de știut cum trebuie să se comporte o persoană într-o anumită situație, motivele, obișnuințele, atitudinea sa în raport cu valorile sociale, ceea ce se realizează prin studierea a două noțiuni: **statut**³⁹ și **rol**⁴⁰.

14.2. Statutul profesorului de educație fizică și sport

În contextul social actual, statutul profesorului de educație fizică și sport se prezintă ca un *ansamblu de atribuții date în primul rând de poziția de educator și, în al doilea rând, de profilul specializării, care este educația fizică și sportul, activități motrice diferențiate de alte activități cu caracter instructiv-formativ*.

Studiul științific al statutului profesorului de educație fizică și sport trebuie să includă câteva aspecte care privesc totalitatea comportamentelor pe care cel ce ocupă această funcție este îndreptățit să le aștepte de la elevi, de la colegi, de la directorul școlii, adică de la persoanele în raport cu care se definește. În funcție de acestea, profesorul trăiește cu satisfacție acceptarea și aprecierea sa de către alții. Sentimentul de satisfacție personală este protector și îi permite să avanseze cu încredere în viață. Totalitatea statutelor pe care le ocupă profesorul de educație fizică și sport formează set-statutul acestuia.

Cercetarea **statutului profesorului de educație fizică și sport** (set-statusul)* trebuie să vizeze:

▼ **Caracterizarea profesională** cuprinde studiile și calificarea obținută. Statutul este influențat de gradul didactic pe care îl posedă (definitiv, gradul II sau I) și care se dobândește după anumite perioade de timp, în urma unor examene de recunoaștere a competenței. Pentru profesorul de educație fizică este importantă disciplina aprofundată în timpul studiilor universitare, aceasta fiind, de regulă, o ramură de sport ce îi conferă dreptul de a fi și antrenor cu studii superioare.

▼ **Poziția economică reală a persoanei.** Starea economică îl situează pe profesor într-un context în care acesta își poate realiza celelalte prevederi ale statutului. Nu este ceva indiferent dacă el are sau nu „grija zilei de mâine”. Venitul general al familiei și mai ales contribuția personală la realizarea acestuia sunt aspecte care-l plasează într-o poziție favorabilă (sau nefavorabilă) față de elevii pe care-i pregătește. Nu pe ultimul

39. După J. Stoetzel, statutul este «ansamblul de comportamente la care cineva se poate aștepta în mod legitim din partea altora». În cadrul grupurilor, comportamentele personale se diferențiază potrivit funcțiilor și locurilor pe care le ocupă în diferite structuri și situații sociale.

40. Constă într-o colecție de reguli și obligații care sunt desemnate, de obicei, prin termeni ca: învățător, profesor, tată, șef-sectie, medic etc. Grupul social se prezintă ca un ansamblu de statute pe care indivizii le dețin în cadrul acestuia. Contribuția adusă de fiecare individ la atingerea scopurilor grupului constituie funcția sa. Între membrii grupului (statute diferite sau aceleași statute) există relații numeroase, bazate pe normele grupului, fiecare statut având semnificație numai în grup, de exemplu, statutul de antrenor nu are semnificație în afara relației sale cu sportivul, sau statutul de lider, în afara celui de membru etc. În sinteză, statutul exprimă persoana ca membru al societății, exprimă îndatoririle, drepturile și obligațiile sale. El prescrie cu precizie comportamentul în viața socială și comportamentul altora față de sine, care îi dă definiția lui socială.

* A. Dragnea, H. Iancu (2000).

loc se află vestimentația care, la profesorul de educație fizică, trebuie să fie deosebit de funcțională, plăcută la vedere, îngrijită, lipsită de extravaganta. Din acest punct de vedere, el trebuie să fie un exemplu pentru elevii cu care lucrează.

▼ **Situația politico-juridică** este determinată de modul în care își exercită el drepturile în familie și în alte grupuri sociale cărora le aparține, de modul în care își îndeplinește îndatoririle cetățenești în asociații cu obiecte de activitate diferite;

Documentul care precizează drepturile și îndatoririle profesorului de educație fizică este „Statutul personalului didactic”, componentă intrinsecă a Legii învățământului. Acest act normativ prevede îndatoririle generale ale cadrelor didactice din toate verigile de învățământ, de la educatori, instructori, maștri din școli profesionale, profesori la cadrele universitare. *Respectarea statutului cadrelor didactice este garanția disciplinei profesionale în învățământul de toate gradele.*

Volumul muncii prestate de profesorul de educație fizică este stabilit prin „normarea cadrelor didactice”. Statutul psiho-social al profesorului de educație fizică este influențat, în mare măsură, de activitatea extracurriculară, în cadrul unor acțiuni organizate cu elevii: excursii, drumeții, tabere, competiții sportive școlare etc., deci acțiuni care se situează în sfera extracurriculară.

Profesorul de educație fizică poate fi diriginte, membru în consiliile de administrație, director de școală sau inspector, situații în care statutul lui capătă note de o valoare deosebită, concretizând capacitățile sale de bun organizator. Volumul de muncă extracurricular al profesorului de educație fizică este sporit și datorită participării, împreună cu alți profesori, la organizarea serbărilor școlare sau a altor acțiuni cultural-educative.

O atribuție care întregește statutul profesorului constă în *desfășurarea sistematică a selecției și a orientării elevilor cu aptitudini pentru diferite ramuri de sport*. Principala sursă de talente pentru sportul românesc o constituie școala; valorificarea în cluburile sportive școlare sau în clasele cu program sportiv a elevilor talentați ține de profesionalismul profesorilor.

Instituționalizarea prin lege a cluburilor și asociațiilor sportive școlare și universitare creează mediul optim de valorificare profesională a cadrelor didactice de specialitate, prin organizarea acestor structuri, și asigură consultanța necesară cuprinderii elevilor în activitatea sportivă ritmică.

Crezul profesorului de educație fizică trebuie să-l constituie creșterea unor generații de elevi sănătoși, integrați social, obișnuiți cu practicarea exercițiilor fizice în timpul liber, capabili să desfășoare activități eficiente în școală și în afara ei.

▼ **Statutul cultural** este determinat de raportarea profesorului de educație fizică la valorile culturii. El este consumator, dar și producător de cultură, nu numai pentru că este practicant al sportului sau pentru că îl îmbină cu alte activități, ci și prin faptul că desăvârșește educația elevilor, astfel încât aceștia să recunoască valorile culturale.

▼ **Profilul moral** al profesorului de educație fizică este comun cu cel al oricărui educator, care trebuie să fie cinstit, corect, obiectiv, înțelegător etc. și în plus, trebuie să manifeste atașament față de copii și de educația acestora, să îi încurajeze în efectuarea exercițiilor dificile, să nu fie distant, cu aere de superioritate, să nu fie discriminativ etc., atribute care sunt cuprinse în codul deontologic al profesiei.

14.3. Rolul profesorului de educație fizică și sport (set-rolul)

Noțiunea de rol este strâns legată de cea de statut, între persoane existând relații de reciprocitate și de complementaritate.

Rolul se definește ca ansamblul comportamentelor pe care membrii grupului le așteaptă de la unul dintre componenți, de exemplu, comportamentul pe care un elev îl așteaptă de la profesorul de educație fizică, relațiile de colaborare și subordonare față de acesta în timpul lecțiilor sau al altor activități comune.

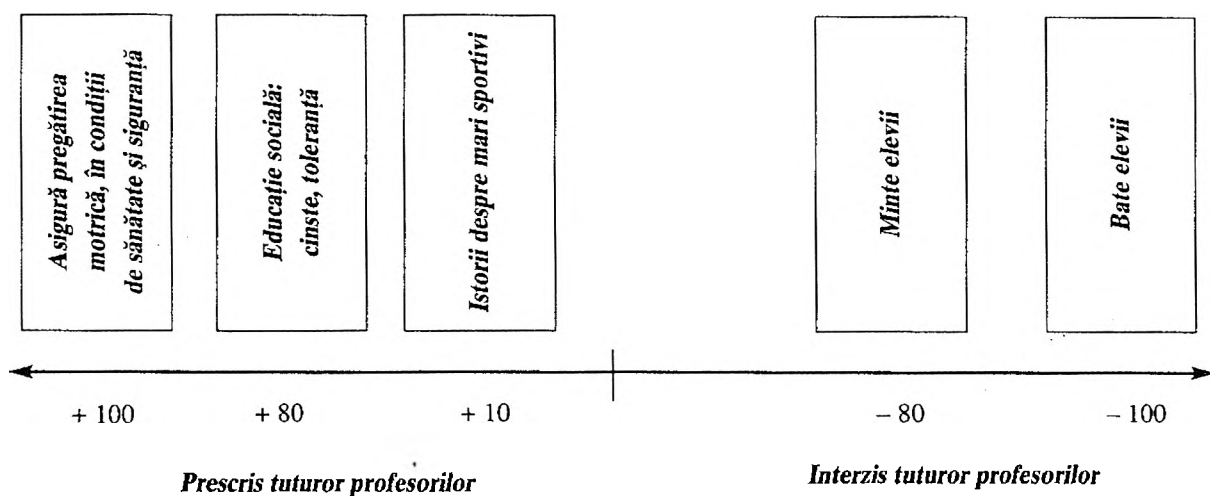
Se poate vorbi de un rol **general**, fundamental și de roluri **particulare**, specifice. În cadrul relației dintre profesor și elevii săi, rolul fundamental este dominat de asistența oferită elevilor în învățare, protecție (relații de emiter/receptare de indicații și orientări), dar, pentru a-l realiza, profesorul îndeplinește și alte roluri particulare, în raport cu alte persoane, cu dirigintele, cu medicul școlii etc. Aceste relații sunt asemănătoare de la o școală la alta, oricare ar fi personalitatea profesorului. Totalitatea rolurilor îndeplinite formează set-rolul profesorului de educație fizică și sport.

Rolul are un sens larg, profesorul de educație fizică respectând (cum s-a evidențiat la statut) anumite cerințe, aducându-și contribuția la relația comportamentală, de exemplu prin atașamentul față de elevi, prin exactitate și fidelitate.

Un individ care ocupă funcția de profesor de educație fizică stabilește relații cu un alt individ care este elev sau sportiv, comportamentele înscrise pe o scală ipotetică putând fi prescrise sau interzise (schema nr. 15). Se constată că zona intermediară este lăsată la latitudinea profesorilor.

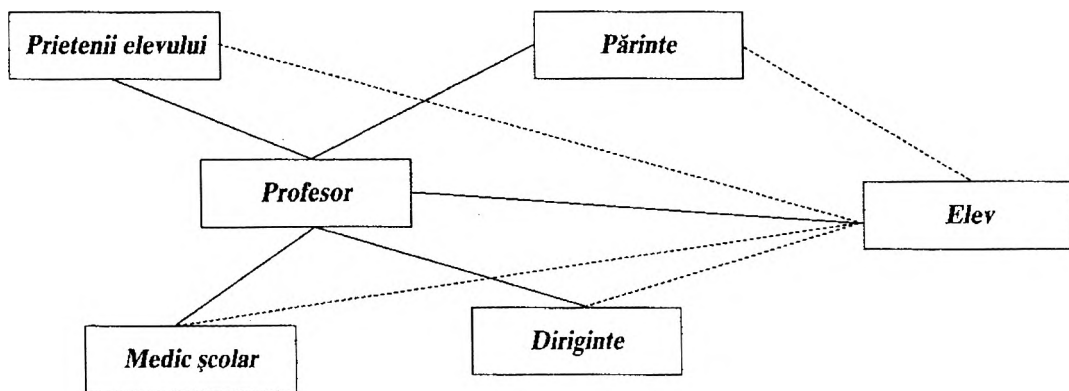
Schema nr. 15

Comportamente prescrise sau interzise profesorilor de educație fizică



Schema nr. 16

Relația profesorului cu celelalte persoane implicate în procesul educației*



Rolurile se află în strânsă corelare și implică coraportarea mai multor indivizi. Rolul profesorului depinde de relația cu elevii, cu părinții, cu dirigintele, cu medicul (schema nr. 16).

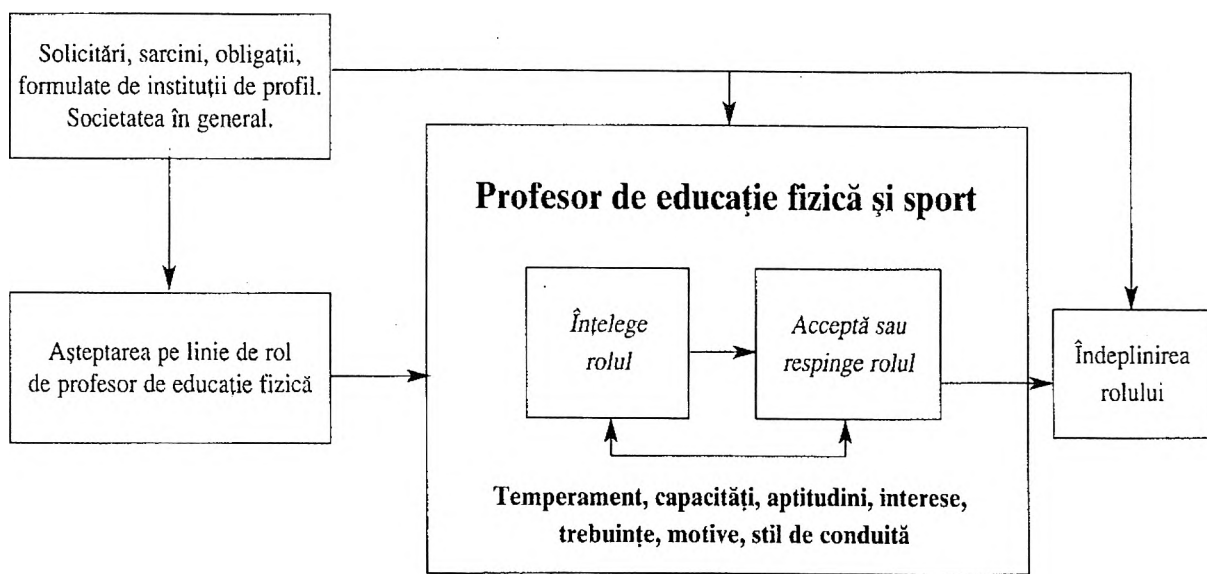
Rolul profesorului se poate modifica în momentul în care intervin schimbări în oricare dintre relațiile existente. Important este să nu intervină conflicte de rol, mai ales între profesor și elev.

* A. Dragnea, H. Iancu (2000).

14.4. Relația dintre statut, rol și comportamentul profesorului de educație fizică și sport

Relațiile dintre statut și rol sunt de tipul relațiilor dintre procesele sociale și cele de natură psihologică, ultimele nuanțând modul de realizare a acestora (schema nr. 17).

Schema nr. 17 – Relația dintre statut, rol, persoană, comportament
(adaptare după G. Allport, 1961)



După cum rezultă din schema de mai sus, înțelegerea și acceptarea rolului suportă, în primul rând, influența prescripțiilor statutului, dar depinde și de preferințe, motivații, capacități, la care se adaugă caracteristicile de vârstă și sex care, uneori, pot fi incompatibile cu prescripțiile statutului.

14.5. Statutul și rolul antrenorului

14.5.1. Note preliminare

Un factor important în realizarea activității sportive este antrenorul, deoarece îl are ca obiect al acțiunii pe sportivul de performanță, și nu pe copil sau pe tânăr, iar scopul său direct nu este dezvoltarea fizică, capacitatea motrică a maselor de subiecți, ci victoria care se naște și viețuiește printr-un individ cu o dezvoltare fizică specială și capacitatea de efort de un anumit tip. Aceste valori realizate în antrenament nu aparțin numai sportivului sau antrenorului, ci unor mase mari de suporteri, care contribuie în mod direct și indirect la realizarea performanței.

Rățiunea efortului desfășurat de antrenor și de sportiv nu este numai de ordin educativ (în sens larg), ci și (mai des) de altă esență, mai rafinată și totodată mai complexă, cuprinsă în termenul de **performanță**.

Din acest motiv, statutul antrenorului nu se suprapune total peste cel al profesorului de educație fizică, ci numai parțial. Acesta este determinat, în mare măsură, de faptul că sportul de performanță este o activitate de limită, spre deosebire de educația fizică, unde acest aspect nu este vizat.

După cum s-a evidențiat în subcapitolul anterior, *statutul este interpretat ca fiind locul ocupat de un individ la moment dat într-un sistem și raportul lui cu acel sistem* (Ralph Linton). Pentru a se adapta multiplelor condiții sociale care îl înconjoară, antrenorul trebuie să contrapună un comportament polivalent. El poate acționa, succesiv sau simultan, în mai multe statusuri: pedagog, soț, tată, funcționar, manager etc. Aceste ipostaze sub care se poate manifesta una și aceeași persoană, conduc la înțelegerea operațională a comportamentului psiho-social al individului, care surprinde relațiile dintre personalitate și matricea socială în care acesta activează.

14.5.2. Set-statusul și set-rolul antrenorului*

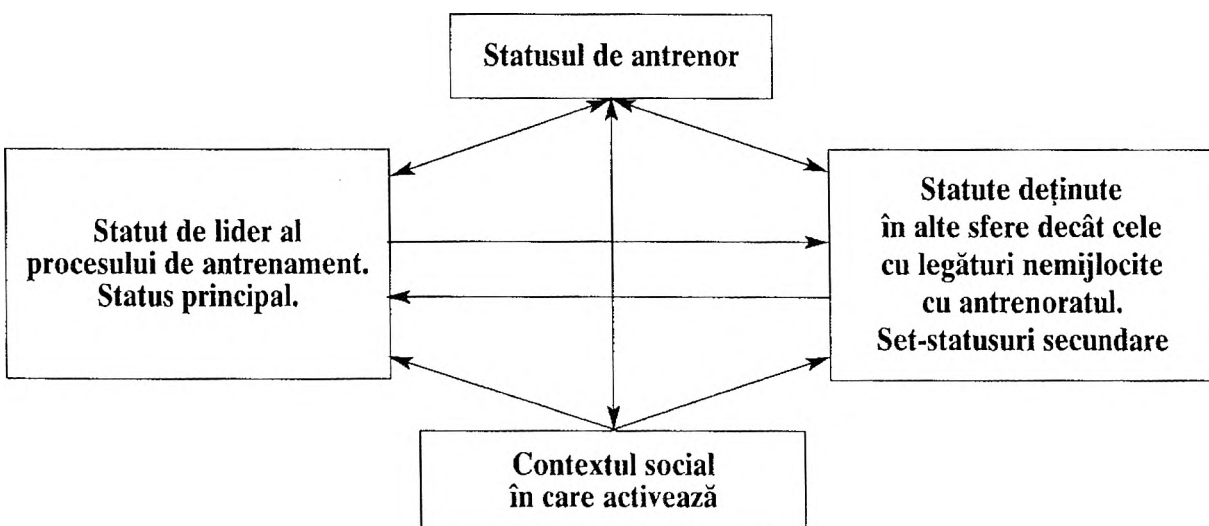
Sintetizând concepția operațională, putem considera că **totalitatea statutelor pe care le ocupă antrenorul formează set-statusul său, căruia îi corespunde un set-rol**.

Set-statusul antrenorului este relativ întins; antrenorul nu se ocupă numai de procesul instructiv-educativ care dă caracterul pedagogic al set-statusului său, ci este cuprins în diverse comisii constituite în cadrul clubului, al orașului sau al federației de specialitate, putând avea diferite sarcini extraprofesionale. Este demn de menționat faptul că atâta vreme cât antrenorul activează într-un statut, acesta devine **statut activ**, celelalte fiind **statute latente** (ca membru al unei comisii sau al unei organizații politice). Totuși, între statusuri există relații de intercondiționare, în sensul că din fiecare individul (antrenorul) învață ceva, își îmbogățește experiența, fapt care duce la realizarea set-rolului său în condiții mai bune.

Uneori, între diverse statute pot apărea **disonanțe** care constau în nesatisfacerea la nivel corespunzător a cerințelor statusului de bază.

În rezultatele culese în urma unei anchete sunt cuprinse referiri ale antrenorilor la set-statusurile în care aceștia activează. Ei menționează că numărul mare de statusuri pe care le dețin (întinderea mare a set-statusului) se repercutează negativ asupra rolului „jucat” în statutul principal. Nu este exclusă nici situația inversă, de îmbogățire reciprocă a statusurilor, în sensul că din experiența acumulată într-un status, individul (antrenorul) poate utiliza unele elemente în satisfacerea cerințelor altui status (schema nr.18).

Schema nr. 18 – Relațiile dintre set-statusul antrenorului



Antrenorul poate fi definit drept acea persoană care se ocupă cu conceperea, programarea și dirijarea procesului de antrenare a tinerilor, în vederea dezvoltării capacității de performanță a acestora și obținerea de victorii în competiții. Statutul său cuprinde activități manageriale, proiective, instructiv-educative, de cercetare științifică și de consultanță. Statusul de antrenor nu poate fi ocu-

* A. Dragnea (1972)

pat de oricine dorește și crede că posedă calități de antrenor. Poziția aceasta poate fi ocupată numai de indivizi cu pregătire corespunzătoare, absolvenți ai unor cursuri de calificare recunoscute social.

Ca în orice domeniu de activitate, există o structură ierarhică a grupurilor de specialiști din domeniul sportului. În consecință, și antrenorii sunt ierarhizați după statutele deținute. Astfel, *există mai multe categorii de clasificare, de la a V-a (limita inferioară) la I (limita superioară)*. Poziția pe care o ocupă un antrenor în structura ierarhică, după categoria în care este plasat, nu este de neschimbat. În funcție de nivelul la care satisface cerințele statusului, el poate avansa din treaptă în treaptă sau poate continua să ocupe aceeași poziție.

Evoluția intra- și interstatus influențează formarea, la antrenor, **a imaginii de sine**, îi permite acestuia să se autodefinească mai ușor, mai ales atunci când are în permanență un sistem de referință bine precizat.

Referitor la acest aspect, T. Shibutani (1961) arată că formarea imaginii de sine face posibil autocontrolul individului, autocontrol care depinde, la rândul lui, de modul în care acesta crede că este văzut și apreciat de ceilalți membri ai colectivității.

14.5.3. Relația personalitate-rol

În activitatea sa, antrenorul manifestă tendința de a imprima echipei sau sportivului concepția proprie, pe care aceștia o aplică în practică. Dar el trebuie să țină cont de modalitățile specifice fiecărui sportiv de însușire și aplicare a cunoștințelor, producându-se astfel o adaptare a celor doi factori. *Adaptarea se prezintă sub forma echilibrului „homeostazic”, exagerările unuia sau ale altuia dintre cei doi parteneri ducând la ruperea homeostaziei și la intrarea sistemului în „vibrații”.*

Antrenorul își realizează rolul conform experienței personale, care este chiar experiența lui socială, însușită și personalizată. Psihologul american Ogilvie, pe baza cercetărilor întreprinse, caracterizează **personalitatea** antrenorului astfel: *antrenorul este individul care manifestă dorința evidentă de a înregistra un succes cu sportivii antrenați de el, este un bun organizator, are o atitudine corectă față de oameni, apreciază la un nivel corespunzător valorile culturale, știe să-și stăpânească stările emoționale, este sincer, posedă calități de conducător, este altruist, are un comportament constant etc.*

Ca **aspecte negative** menționăm preocuparea redusă pentru ducerea la îndeplinire a aspectelor educative ale procesului de antrenament și lipsa de receptivitate la ceea ce apare nou în domeniul său de activitate.

Antrenorul care sesizează mai repede direcția și ritmul evoluției sportului respectiv, care aplică în mod creativ cunoștințele căpătate și le îmbină cu cuceririle altor științe, asigură premisele unei adevărate activități de performanță.

În teoria și în practica antrenamentului sportiv, există câteva *criterii de apreciere a personalității antrenorilor*:

A. După atitudinea față de sportivi, există următoarele tipuri:

- *antrenorul psiholog* – care abordează instruirea sportivilor pe baza și în urma analizei personalității sportivilor (nu iau în considerare doar aptitudinile esențiale, depistate la selecție);
- *antrenorul dogmatic* – caracterizat de modul stereotip și forțat de a lucra, fără a avea o atitudine creatoare față de procesul instructiv-educativ și de condițiile în care se desfășoară acesta.

B. Tipul antrenorului inovator, al antrenorului tradiționalist și al antrenorului improvizator sunt cele trei tipuri elaborate de psihologii cehi Svoboda, Stransky și Zukovska.

C. După relațiile sociale, există următoarele tipuri:

- *tipul autoritar*, care dirijează întreaga activitate după propria lui voință, care nu aplică

cu discernământ măsurile luate, nu ține cont de particularitățile individuale, analizează sportivii prin prisma propriilor sale performanțe, este reținut în manifestări, hotărât, stăpânește mereu situația prin opoziție și tendință spre agresivitate, este intransigent, subapreciază pe alții, este ironic și chiar cinic, are tendința de a promova conflicte; opus tipului autoritar este tipul dogmatic, suspicios, uneori, însingurat;

- **tipul social (democrat)**, caracterizat de o mare sociabilitate, întreține numeroase relații, acordă multă libertate sportivilor și le formează o conduită mai independentă, cultivă simțul răspunderii, organizează și sfătuiește, încurajează discuțiile creative, îi învață pe sportivi să se comporte bine în relațiile cu ceilalți, dă procesului un profund caracter educativ; acest tip de antrenor nu este însă întotdeauna apreciat la justa lui valoare, lui simțindu-i-se lipsa abia după plecarea la altă echipă. În timpul antrenamentelor, creează o stare optimă de lucru și dezvăluie aptitudinile sportivilor; opuși acestui tip de antrenori sunt cei familiari și servili.

D. După modalitatea de conducere a procesului de antrenament, există următoarele tipuri:

- **tipul cu o pregătire științifică sistematică**, caracterizat de un înalt nivel de pregătire în problemele teoretice și practice, fiind mereu în căutarea unor metode de instruire și educare; el apelează des la analiza logică a metodelor consacrate; opusul lui este tipul de antrenor care caută să-și impună părerile, fără însă a le argumenta (astfel încât acestea să fie convingătoare);
- **tipul empiric**, care se sprijină pe propria sa experiență, subapreciază teoria și experiența altora și vede experiența sa în lumina concepției generale.

E. După modalitățile de conducere a sportivilor în concursuri, competiții, există următoarele tipuri:

- **tipul tactic**, care excelează prin procedee exacte, reglează continuu activitatea sportivilor conform datelor referitoare la desfășurarea competițiilor viitoare, îi informează în permanență pe sportivi despre calitățile și lipsurile adversarilor, fiind adeptul antrenamentului modelat;
- **tipul afectiv**, care acționează pentru menținerea bunei dispoziții în colectivele de sportivi, reglează continuu starea emoțională, în așa fel încât în colectiv să existe o stare afectivă pozitivă; acest tip de antrenor poate greși prin faptul că nu cultivă în măsură suficientă simțul răspunderii față de rezultatele pe care le obțin sportivii;
- **tipul adaptabil** se caracterizează printr-o mare putere de adaptare la diferite condiții de desfășurare a competiției, oferă soluții colectivului de sportivi, tinde către o cunoaștere cât mai bună a acestora, a calităților și a factorilor psihici care influențează performanța.

Antrenorul trebuie să posede și alte calități, cum ar fi: asumarea responsabilității față de anumite rezultate, consecvență în realizarea scopurilor, menținerea autorității în fața colectivului, dorința de a-și însuși noi cunoștințe teoretice și metodice, capacitatea organizatorică, capacitatea de a face accesibile cunoștințele care trebuie însușite.

În cercetarea modalității de îndeplinire a rolului antrenorului, preconizăm **elaborarea unor situații-problemă și constatarea felului în care subiecții le-au rezolvat**. Situațiile-problemă sunt specifice domeniului educației fizice și sportului și credem că prin modul de rezolvare a acestora se pot trage concluzii referitoare la îndeplinirea rolului antrenorului.

Există șase **dimensiuni care definesc personalitatea antrenorului**. Acesta trebuie să fie:

- 1. Instructiv:** îi formează permanent pe sportivi și îi instruește corespunzător celor mai noi date și conform particularităților lor fizice și psihice.
- 2. Confident:** cercetează motivele anumitor comportamente ale sportivilor, le discută, iar aceștia își mărturisesc temerile lor (necesită cunoștințe de psihoterapie individuală și de grup).
- 3. Autoritar:** pedepsește abaterile de la normele statornicite în cadrul grupului.

4. **Motivator:** stimulează activitatea sportivilor, oferind recompense atât sub forma încurajărilor și a aprobărilor, precum și sub forma recompenselor materiale.
5. **Rațional:** discerne rezolvarea problemelor, stabilește o ordine logică de rezolvare a sarcinilor.
6. **Educator:** nu urmărește numai performanța, ci și influențarea personalității sportivului, a caracterului acestuia.

În urma unei cercetări desfășurate în anul 1972 pe un lot de 50 de antrenori cărora le-a fost aplicat un chestionar cu întrebări, a rezultat că peste 80% din cei investigați nu cunoșteau prevederile statutului antrenorilor, considerând chiar că acele prevederi nu erau necesare. În prezent, cluburile sportive încheie contracte cu antrenorii în spiritul intereselor celor două părți.

Dintre **calitățile** pe care trebuie să le posede antrenorii se evidențiază: pasiunea pentru profesiune, înalta calificare, buna formă fizică, echilibrul afectiv, inteligența, tenacitatea. Majoritatea (peste 90%) consideră că între antrenor și sportiv trebuie să existe o foarte bună colaborare.

Procesul de antrenament a câștigat în ultimii ani valori de o mare profunzime și complexitate, mergându-se până la diferențierea statutelor în funcție de cele două forme de organizare ale sportului: antrenamentul și competiția.

În timp ce antrenorul clasic se ocupă numai de procesul de pregătire, azi se promovează un statut superior care concepe, programează și conduce în concurs sportivii, cunoscut sub numele de „coach”. Astfel, apar două activități (necesare în pregătirea sportivilor de înalt nivel) denumite „training” și „coaching”.

Structura statutului antrenorului din zilele noastre cuprinde trei elemente fundamentale:

- **competența profesională;**
- **competența psiho-pedagogică** (calitatea de comunicare cu oamenii);
- **competența didactică.**

Coach-ul este definit drept persoana care răspunde nemijlocit înainte, în timpul și după competiție, de problemele psihologice și tactice. În centrul atenției sale stă realizarea performanței.

Cu alte cuvinte, *antrenorul creează premisele performanței, iar coachul conduce cu succes sportivul în relizarea acestora.* Un coach este un specialist în asistență psihologică. După A. Hotz, cele mai importante *trăsături* ale unui coach sunt:

- este convingător, este un model pentru sportivi și este demn de încredere;
- are o competență deosebită în planul optimizării psihologice a sportivilor;
- crede în fair-play și îl promovează;
- îi însuflețește pe sportivi în competiție;
- poate să modifice conduita sportivului în concurs, când este nevoie;
- știe să conducă la victorie;
- este motivat intrinsec;
- este săritor, dar nu servil sau manipulabil;
- are o rezistență psihică deosebită la stres;
- este empatic și gândește pozitiv;
- inspiră încredere;
- mobilizează resursele sportivilor;
- descoperă deficiențele din mers și le corectează.

Coachingul este **asistență și intervenție** pentru optimizarea adaptării individuale în competiții, este **consultare și evaluare**, în raport cu obținerea performanței individuale în concurs.

Aspectele scoase în relief, cu privire la statutul antrenorului și al coachului, sunt de natură să demonstreze elementele din set-statutele acestora, evidențiind asemănările și diferențierile față de cele ale set-statutului profesorului de educație fizică.

PARTEA a II-a

DIDACTICA EDUCAȚIEI FIZICE

15. EDUCAȚIA FIZICĂ – DISCIPLINĂ DE ÎNVĂȚĂMÂNT ÎN CADRUL CURRICULUM-ULUI NAȚIONAL

15.1. Caracteristicile educației fizice școlare

Învățământul românesc cunoaște un important proces de reformă, conceput cu scopul de a-l compatibiliza cu sistemul de învățământ european.

Această compatibilizare vizează atât structurarea sistemului de învățământ și modificarea duratei anilor de studii pe care elevii trebuie să îi parcurgă în mod obligatoriu, cât și finalitățile urmărite în procesul de învățământ.

Acestor aspecte li se adaugă cele legate de conținutul instruirii și de posibilitatea de a asigura nu numai un învățământ unitar, ci și unul care să permită delimitarea unor trasee particulare de instruire. Acestor transformări este chemată să răspundă și educația fizică – disciplină prezentă în planurile de învățământ ale tuturor ciclurilor de studii.

Analizată din perspectiva procesului de învățământ, educația fizică școlară reprezintă *activitatea sistematică de practicare a exercițiilor fizice, desfășurată în unitățile de învățământ, subordonată prin obiective și conținut realizării finalităților actuale ale învățământului obligatoriu.*

Educația fizică (școlară) prezintă o serie de particularități ce derivă din statutul de disciplină prevăzută în planurile de învățământ⁴⁰.

O primă caracteristică este aceea că se desfășoară în conformitate cu prevederile *curriculumului național*. Conform Legii învățământului, *curriculumul național* „reprezintă ansamblul experiențelor de învățare prin care instituția școlară asigură realizarea idealului educațional și a finalităților învățământului”. Este elaborat de către Consiliul Național pentru Curriculum, structură organizatorică în cadrul Ministerului Educației și Cercetării, care prin comisiile de specialitate asigură precizarea contribuției fiecărei discipline de învățământ la realizarea finalităților învățământului românesc.

Educației fizice, ca disciplină de învățământ, îi sunt specifice și alte aspecte. Are caracter preponderent *formativ*, vizând pregătirea subiecților pentru viață și punând accent pe dezvoltarea fizică armonioasă, dezvoltarea calităților motrice de bază necesare în existența cotidiană, pe capacitatea de transfer a deprinderilor motrice dobândite în lecție în viața de zi cu zi, ca și pe dezvoltarea trăsăturilor de personalitate.

Nu poate fi exclus însă caracterul *competitiv* al educației fizice școlare. Acesta este ilustrat atât de mijloacele folosite (sporturi, jocuri de mișcare, întreceri), cât și de participarea elevilor la competițiile sportive școlare (campionate organizate la nivel de școală, sector, județ, la nivel național; cupe, crosuri)

Educația fizică din învățământ are legătură și cu activitățile recuperatorii. Ea vizează aspecte de ordin *preventiv* – în mod special – și de tip *corectiv* (până la un anumit nivel al atitudinilor fizice deficiente); în școlile pentru copii cu deficiențe există o formă organizatorică aparte prevăzută în planul de învățământ, și anume gimnastică medicală, responsabilitatea organizării și conținutului acestei forme de activitate revenind kinetoterapeuților.

Educația fizică școlară este considerată a fi cel mai reprezentativ tip de activitate motrică formativă din domeniu pentru că:

- „este accesibilă pe tot parcursul ontogenezei umane, fiind obligatorie în primele etape ale acesteia;

40. Document oficial elaborat de MEC, în care este prevăzută eșalonarea pe clase a disciplinelor de studiu și volumul de ore alocat fiecăreia dintre acestea.

- presupune aplicarea celor mai accesibile și eficiente mijloace (acte și acțiuni motrice), în funcție de obiective, vârstă a subiecților, condiții materiale etc.;
- se realizează sistematic și științific (ca, de altfel, și celelalte activități motrice din domeniu), pe bază de legități, norme, cerințe, concepție, principii etc.; ea este o activitate însoțită de o teorie și de o metodică bine puse la punct, dovadă fiind și zecile sau chiar sutele de publicații naționale în această direcție“. (Gh. Cârstea, 1999)

După cum s-a putut constata din paragrafele anterioare, statutul de disciplină de învățământ al educației fizice determină ca aceasta să fie reglementată ca volum de ore, finalități și conținuturi de o serie de documente oficiale, elaborate de MEC, prin comisiile de specialitate.

În educația fizică școlară există următoarele documente cu caracter obligatoriu, care stau la baza desfășurării activității:

15.2. Documente oficiale în educația fizică școlară

15.2.1. Planul de învățământ

Elaborat de MEC, în planul de învățământ se prevăd obiectele/disciplinele de studiu și volumul de ore pe săptămână. În Uniunea Europeană (U.E.), un număr minim de 2 lecții pe săptămână la educația fizică este inclus în toate orarele claselor cu program normal. Unele țări au 3 lecții (Germania, Franța, Cehia etc.) sau chiar 4 lecții (Spania, Portugalia, Slovacia, Ungaria, Austria, Norvegia etc.).

În România, curriculumul național asigură condițiile unei pregătiri unitare a tuturor elevilor, dar în același timp oferă posibilitatea factorilor de decizie de la nivelul școlii să particularizeze traseele de instruire în funcție de aptitudinile și interesele elevilor. În acest context deosebim următoarele tipuri de curriculum:

- **curriculum nucleu (CN)** – cuprinde oferta educațională obligatorie la nivel național, pentru un anumit ciclu de învățământ; disciplinele de studiu prevăzute în acest curriculum și numărul de ore aferente constituie trunchiul comun (TC); prin existența acestuia se respectă principiul egalizării șanselor⁴¹, principiu care stă la baza elaborării planurilor-cadru de învățământ și prin care „se garantează fiecărui elev, în numărul de ore ale trunchiului comun, atingerea unui nivel optim, acceptabil de cunoștințe și capacități;“⁴²
- **curriculum la decizia școlii (CDS)** – exprimă autonomia de care dispune unitatea de învățământ în precizarea traseului particular de învățare a elevilor, prin valorificarea tradiției locale; în cadrul acestui tip de curriculum regăsim fie aceleași discipline de învățământ ca și în cadrul curriculumului nucleu, cărora li s-a alocat un număr de ore suplimentar, fie discipline noi de studiu. De exemplu, pentru anul școlar 2004 – 2005, planurile-cadru de învățământ prevăd pentru clasele V–VII, două lecții de educație fizică pe săptămână, în trunchiul comun, și o lecție suplimentară în CDS;
- **curriculum diferențiat (de profil)** – prin care se creează condiții optime de orientare a elevilor (din clasele a IX-a și a X-a – ciclul inferior al liceului) către o prespecializare, prin acest curriculum se acordă ore suplimentare anumitor discipline care contribuie la definirea unui traseu de instruire al elevilor. De exemplu, la ciclul liceal inferior, profilul sportiv, prin curriculum diferențiat, la clasa a X-a se mai alocă 10 ore (dintre care 2 pentru pregătirea teoretică și 8 ore pentru cea practică).

41. Vezi *Ghidurile metodologice de aplicare a programelor de educație fizică și sport (2001)*

42. M. Singer, L. Sarivan, D. Oghină (2001)

În concluzie, educației fizice îi sunt alocate două lecții în cadrul curriculumului nucleu, pentru toate clasele, mai puțin clasa a VIII-a și a XII-a, care au doar o singură lecție pe săptămână, în trunchiul comun.

Acestora li se poate adăuga o oră prin curriculum la decizia școlii (pentru învățământul gimnazial) și până la 10 ore, prin curriculum diferențiat și două ore prin curriculum la decizia școlii, pentru liceele cu profil sportiv.

15.2.2. Programa de educație fizică

Este un document elaborat de MEC, prin comisia de specialitate a Consiliului Național pentru Curriculum. Ea cuprinde obiectivele/competențele, conținuturile și standardele de performanță pe care trebuie să le realizeze elevii din diferite cicluri de învățământ.

Acest document reflectă contribuția pe care educația fizică școlară, prin obiective și conținuturi specifice, o aduce la realizarea obiectivelor generale ale ciclurilor de învățământ și ale ciclurilor curriculare.

Programa este un document *oficial*, fiind elaborată de ministerul de resort (MEC) prin comisia de specialiști a Consiliului Național pentru Curriculum. În consecință, devine obligatorie pentru toate unitățile de învățământ de stat și particulare (acreditate).

Programa de educație fizică școlară se aplică în lecțiile de educație fizică din curriculum nucleu, precum și în cele de aprofundare și extindere din ciclul gimnazial (conținuturile pentru aceste lecții sunt marcate cu asterisc).

Pentru învățământul de stat, programa reprezintă doar un element, o componentă, din curriculumul național caracteristic actualei reforme a învățământului din România.

15.2.2.1. Caracteristicile generale ale programelor de educație fizică

În spiritul politicii educaționale naționale și al documentelor internaționale, învățământul obligatoriu din România trebuie să asigure absolventului cunoștințe, abilități și atitudini în opt domenii de competență cheie: comunicare în limba maternă; comunicare în limbi străine; matematică, științe și tehnologii; tehnologie informatică și a comunicațiilor; competențe interpersonale, interculturale, sociale și civice; cultură antreprenorială; sensibilizare la cultură; „a învăța să înveți”.⁴³

La aceste domenii de competență, fiecare disciplină cuprinsă în planurile de învățământ este invitată să își aducă contribuția specifică. Programele școlare la educație fizică reflectă, în consecință, contribuția pe care aria curriculară educație fizică și sport și-o aduce la rezolvarea obiectivelor educaționale, în sensul celor menționate anterior.

Principalele caracteristici ale programelor pot fi sintetizate astfel (E. Firea, I. Nicola, 1996; Gh. Cârstea, 2000):

- sunt obligatorii pentru toate unitățile de învățământ, în ceea ce privește obiectivele pe care și le propune;
- îmbină caracterul concentric al instruirii cu caracterul linear;
- exprimă nivelul minimal de abordare a unui anumit conținut, în cadrul curriculumului nucleu și a celui la decizia școlii, în anumite variante;
- conținutul permite multă autonomie locală: pot fi practicate, după opțiunile elevilor și părinților acestora, în concordanță cu ofertele făcute de unitatea de învățământ, sporturi cum ar fi: badminton, oină, patinaj, dansuri sportive etc.;

43. Dragomir, P., Scarlat, E., *Educația fizică – repere noi, mutații necesare*. Editura Didactică și Pedagogică, București, 2004.

- au un caracter dinamic, în sensul că se schimbă conform comenzii sociale. Se consideră că o programă poate fi apreciată, sub aspectul eficienței, doar după aplicarea sa pe o generație școlară (deci timp de 10 ani); în contextul reformei actuale, ameliorarea programei se realizează la un interval mai mic de timp (cca 5 ani);
- prin obiectivele sau competențele pe care le prevăd, asigură o bază unitară de pregătire pentru toți elevii.

15.2.2.2. Structura programelor de educație fizică

Programele de educație fizică aplicate la ora actuală în învățământ au fost elaborate pentru ciclurile primar, gimnazial, ciclul inferior al liceului (clasele a IX-a și a X-a) și școala de arte și meserii (clasele a IX-a și a X-a), și pentru ciclul superior al liceului (clasele a XI-a și a XII-a).

Acestea prezintă la ora actuală o structură diferită de la un ciclu de învățământ la altul, în condițiile în care solicitarea de revizuire a lor s-a adresat în special ciclului inferior al liceului, și aceasta datorită extinderii duratei învățământului obligatoriu la 10 clase.

Programele valabile pentru *ciclurile primar și gimnazial* includ următoarele capitole:

- nota de prezentare;
- obiective-cadru;
- obiective de referință;
- exemple de activități de învățare;
- conținuturi;
- standarde curriculare.

Nota de prezentare – precizează statutul disciplinei în cadrul curriculumului național și contribuția educației fizice la realizarea finalităților învățământului gimnazial.

Obiectivele-cadru exprimă, la un înalt nivel de generalitate, capacitățile și atitudinile specifice care trebuie formate sau dezvoltate la elevi de-a lungul ciclului de învățământ respectiv.

Obiectivele de referință derivă din cele cadru și precizează gradul de realizare a acestora la sfârșitul unui an școlar.

Pentru profesorul de educație fizică este foarte important să rețină că obiectivele (sau competențele, pentru ciclul liceal) cuprinse în programe sunt obligatorii. Conținuturile, așa cum am mai precizat, se vor stabili în funcție de resursele materiale, umane, informaționale de care dispune profesorul, de tradiția școlii, de condițiile geografice etc.

Obiectivele se adresează dezvoltării diferitelor laturi ale personalității elevilor: fizică, motorică, cognitivă, socio-afectivă. Măiestria profesorului este reflectată de maniera în care el reușește să operaționalizeze, la nivelul lecțiilor de educație fizică, obiectivele-cadru și de referință formulate în programele școlare.⁴⁴

Modul în care se subordonează obiectivele de instruire este ilustrat în tabelul următor. (tabel nr. 3)

44. **A operaționaliza** obiectivele înseamnă „a le formula în termeni comportamentali, care exprimă ceea ce trebuie să facă sau să realizeze elevii la sfârșitul unei secvențe de instruire”. (C. Postelnicu, 2002).

Tabel nr. 3 – „PIRAMIDA“ OBIECTIVELOR DE INSTRUIRE
(exemplificare ciclul de învățământ primar)

<i>Tip de obiectiv</i>	<i>Domeniul de instruire</i>		
	<i>Motor/ psihomotor</i>	<i>Cognitiv</i>	<i>Afectiv</i>
Obiectiv-cadru	Dezvoltarea calităților motrice de bază	Formarea unui sistem corespunzător de cunoștințe teoretice de specialitate	Formarea trăsăturilor pozitive ale caracterului
Obiectiv de referință	Să prezinte un nivel optim de dezvoltare a vitezei de execuție (cls. III) <i>Să prezinte un nivel optim de dezvoltare a rezistenței (cls.II)</i>	Să identifice și să utilizeze concepte legate de mișcare (cls. I) <i>Să cunoască noțiuni legate de efort (cls. I)</i>	Să accepte reușitele și eșecurile înregistrate în diferitele situații de instruire specifice educației fizice (cls. II) <i>Să respecte conceptul de fair-play (cls. IV)</i>
Obiectiv operațional	Să execute 5 aruncări cu o mână de la umăr, în timp cât mai scurt <i>Să execute alergare continuă timp de 3 minute</i>	Să execute mișcări distincte de ridicare a brațelor prin lateral sus, rapid – lent <i>Să măsoare frecvența cardiacă la comandă, pe 10 secunde</i>	Să dea mâna cu câștigătorii întrecerii (jocului) <i>Să accepte decizia dată de arbitrul întrecerii</i>

Activitățile de învățare ce sunt oferite ca exemplu în programele școlare au rolul de a orienta profesorul în stabilirea mijloacelor pe care le poate utiliza pentru realizarea obiectivelor de referință. Observăm în acest context că sintagma „activități de învățare“ este valabilă pentru formarea cunoștințelor teoretice de specialitate, formarea deprinderilor și priceperilor motrice, și nu pentru celelalte componente ale procesului instructiv-educativ: dezvoltarea fizică și dezvoltarea aptitudinilor motrice. De aceea considerăm că ar fi fost oportună utilizarea sintagmei „activități de instruire“,

Conținutul programei este organizat pe următoarele componente: capacitatea de organizare, dezvoltare fizică armonioasă, calități motrice de bază (viteză, forță, îndemânare, rezistență), deprinderi motrice de bază, utilitar aplicative și sportive. Deprinderile sportive aparțin ramurilor de sport considerate a fi de bază⁴⁵ – atletism, gimnastică, jocuri sportive (handbal, baschet, fotbal, volei) și celor alternative (schi, înot, rugby, gimnastica aerobică etc.). Pentru fiecare ramură de sport este prezentat conținutul tehnico-tactic pe care trebuie să și-l însușească elevii. Se constată însă prezentarea unor linii metodice incomplete, care nu pot constitui un sprijin real pentru profesori; spre exemplu, la handbal, în clasa a V-a, este propusă spre învățare, în cadrul lecțiilor obligatorii (din curriculum nucleu) doar pasa de pe loc, cu o mână de la umăr, chiar dacă în continuare este prevăzută practicarea jocului bilateral.

Standardele curriculare de performanță se referă la nivelul la care trebuie să ajungă elevul la sfârșitul unui ciclu de învățământ în raport cu obiectivele-cadru formulate. Programele se aplică lecțiilor de educație fizică prevăzute în trunchiul comun și celor din curriculum la decizia școlii cu statut de aprofundare sau extindere.

45. Statutul acestor discipline este argumentat prin faptul că pentru ele există condiții de practicare în majoritatea unităților de învățământ.

Programa pentru ciclul inferior al liceului (clasele a IX-a și a X-a) a fost elaborată astfel încât ea să poată fi abordată în lecțiile din trunchiul comun, în număr de 2 pe săptămână, pentru toate filierele, profilurile și specializările (cu excepția specializării coregrafie și profilului sportiv, unde aceste ore sunt alocate pregătirii sportive practice). Include în structura sa:

- *nota de fundamentare* – prezintă relația dintre programe și documentele de politică educațională și curriculară care au stat la baza elaborării acesteia;
- *nota de prezentare* – menționează statutul disciplinei în cadrul curriculumului național și contribuția în cele opt domenii de competență cheie stabilite la nivel european ca fiind caracteristice absolventului învățământului obligatoriu;
- *competențele generale* – se referă la achizițiile finale de învățare ale elevilor la sfârșitul învățământului obligatoriu (de exemplu, „integrarea cunoștințelor și a tehnicilor specifice educației fizice în acțiuni de optimizare a dezvoltării fizice și a capacității motrice proprii”);
- *valori și atitudini* ce trebuie formate elevilor care participă la lecțiile de educație fizică;
- *competențe specifice – conținuturi* – considerat a fi nucleul funcțional al programei; sunt prezentate pe fiecare an de studiu (de exemplu, din competența generală amintită anterior derivă următoarele competențe specifice: „Utilizarea adecvată a metodelor și mijloacelor specifice dezvoltării fizice, autoevaluarea dezvoltării fizice și prevenirea dizarmoniilor, autoevaluarea nivelului de dezvoltare a calităților motrice, în vederea acționării pentru ameliorarea acestora”);
- *sugestii metodologice* – prezentate cu scopul de a orienta demersul didactic în conformitate cu prevederile programei.

Dat fiind faptul că deocamdată programele pentru clasele a XI-a și a XII-a nu au fost revizuite, ele au o structură asemănătoare celei pentru gimnaziu, dar „obiectivele-cadru și cele de referință” sunt înlocuite cu „competențe generale și specifice”.

Chiar dacă structura programelor școlare cunoaște modificări periodice, reținem intenția comisiei de specialitate a Consiliului Național pentru Curriculum de a crea un adevărat instrument metodologic apt să stea la baza proiectării demersului didactic în educația fizică școlară.

15.2.2.3. Programa pentru opțional

Procesul de învățământ în cadrul lecțiilor opționale prevăzute de curriculum la decizia școlii se desfășoară în acord cu prevederile unei programe elaborate de profesorul de educație fizică. Structura acesteia este exemplificată cu titlu de model în *Ghidurile metodologice de aplicare a programelor de educație fizică și sport (MEC, CNC, 1999)*. În aceste documente se recomandă ca orice programă să cuprindă:

- *Argumentul* – în care se expune motivația alegerii conținutului respectiv (efecte asupra instruirii și educației elevilor, nevoi ale comunității locale, formarea unor competențe de transfer etc.);
- *Obiective de referință* – ca formulare vor semăna cu cele din programa națională, dar nu vor fi reluări ale acestora; un obiectiv de referință este corect formulat dacă poate răspunde la întrebarea „ce poate să facă elevul?”; pentru un opțional desfășurat cu un volum de 1 lecție pe săptămână se recomandă urmărirea a 5-6 obiective de referință pe an;
- *Activități de învățare* – acestea se prezintă ca exemple pentru evidențierea modului în care se anticipează rezolvarea obiectivelor;
- *Lista de conținuturi* – cuprinde informațiile pe care opționalul le propune a fi parcurse de elevi în vederea formării cunoștințelor, capacităților și atitudinilor vizate prin obiect;
- *Modalități de evaluare* – se referă la tipurile de probe de control considerate de profesor a fi adecvate în raport de obiectivele propuse; aceste probe pot fi practice, dar și teoretice).

Atunci când opționalul este prevăzut a se desfășura pe parcursul mai multor ani, se vor formula inclusiv obiective-cadru, din care vor rezulta cele de referință.

15.2.3. Sistemul Național Școlar de Evaluare la Educație Fizică și Sport

Un alt document definitoriu al educației fizice școlare îl reprezintă **Sistemul Național Școlar de Evaluare la Educație Fizică și Sport (SNSEEFs)** în învățământul primar, gimnazial, liceal și profesional, care a fost introdus în 1999.⁴⁶ Elaborat de MEC, prin departamentul său denumit Serviciul Național de Evaluare și Examinare, acest sistem vizează, în primul rând, determinarea efectelor aplicării programelor școlare la nivelul a două componente a modelului de educație fizică: calități motrice și deprinderi și priceperi motrice specifice ramurilor de sport.

Analizând conținutul acestui sistem de evaluare, Gh. Cârstea (1999) aprecia că „în perspectivă ar trebui reconsiderată și regândită evaluarea la educația fizică din învățământ. La învățământul primar s-au introdus, deja, calificativele. La celelalte verigi – după opinie personală – trebuie trecut accentul pe evaluarea nivelului de însușire a deprinderilor și priceperilor motrice, cu un coeficient foarte ridicat, ca să nu zic total, de autonomie (în funcție de condițiile concrete), condiționată de un adevărat profesionalism. Evaluarea nivelului de dezvoltare a calităților motrice se poate face, prin cercetare de tip constatativ, la comanda „națională“, prin „Sistem Unitar“ de probe, dacă se dorește cunoașterea potențialului populației școlare și studențești sau compararea acestuia cu potențialele altor generații școlare sau universitare din alte țări. Deci nu evaluare a calităților motrice pentru notarea elevilor și studenților!“

În timp s-a dovedit justetea acestor aprecieri. Actualul sistem nu mai răspunde întru totul cerințelor legate de evaluarea nivelului de realizare a obiectivelor-cadru sau competențelor generale.

Sistemul de evaluare reprezintă parte componentă a reformei învățământului românesc și a intrat în vigoare începând cu anul școlar 1999-2000, fiind valabil pentru ciclurile de învățământ primar, gimnazial și liceal. La nivelul acestui document este reflectată concepția potrivit căreia evaluarea reprezintă o componentă stabilă, cu rol reglator a procesului de învățământ.

Sistemul se aplică pentru evaluarea elevilor care participă la lecțiile de educație fizică din trunchiul comun⁴⁷ și este corelat cu prevederile actuale ale planurilor de învățământ și conținuturile programelor școlare. Pentru lecțiile opționale, profesorii au obligația ca, pe lângă propriile programe, să elaboreze și probele de control corespunzătoare conținuturilor predate.

În virtutea autonomiei de care dispun, profesorii de specialitate au posibilitatea de a opta pentru anumite instrumente de evaluare oferite de sistem.

Sistemul de evaluare este structurat pe următoarele capitole:

- metodologia de aplicare a sistemului;
- capacitățile și competențele supuse evaluării;
- instrumentele de evaluare (probele de control);
- criteriul minim de promovabilitate;
- descrierea probelor.

15.2.3.1. Metodologia de aplicare a sistemului

În funcție de schema orară a fiecărei clase (1-2 ore trunchi comun), elevul va susține probe de control pentru calități motrice și pentru deprinderi și priceperi motrice, după cum urmează:

46. Primul sistem de evaluare cu caracter național la disciplina educație fizică a fost instituit în 1973 (SUVA) și perfecționat în 1974, 1986, (SUVAD) (vezi Instrucțiunile Ministerului Educației și Învățământului nr. 6228/1986 privind aplicarea SUVAD).

47. Se aplică și pentru lecțiile de extindere sau aprofundare, din curriculum la decizia școlii.

- ciclul primar – două evaluări la calități motrice, două evaluări la deprinderi și priceperi motrice de bază, două la deprinderi și priceperi motrice sportive;
- ciclul gimnazial – una-două evaluări la forță, una-două evaluări la atletism, una la gimnastică și joc sportiv;
- ciclul liceal și profesional – o evaluare la forță, atletism, gimnastică și joc sportiv.

Aplicarea sistemului de evaluare impune și alte precizări. Astfel, în virtutea **autonomiei** de care dispune, profesorul va stabili și va amplasa în structura anului școlar probe de control corespunzătoare cerințelor generale de aplicare enunțate anterior.

Stabilirea anumitor probe presupune ca profesorul să asigure și un număr suficient de ore necesare pregătirii lor. În acest sens se recomandă ca evaluarea calităților motrice să se realizeze ținându-se cont de acumulările cantitative și calitative obținute ca urmare a aplicării tuturor sistemelor de acționare (specifice și nespecifice). Evaluarea deprinderilor și priceperilor motrice va fi precedată de cicluri de lecții, a căror mărime variază în funcție de complexitatea lor.

Notarea sau acordarea de calificative (la ciclul primar) se va realiza în urma aplicării sistemului *criteriilor de evaluare* pentru educație fizică. Pe lângă cel al performanței, se va respecta și principiul progresului individual, al atitudinii față de procesul de învățământ, al participării la activitatea sportivă de performanță.

Sistemul de evaluare prevede baremul minimal, echivalent al calificativului suficient sau notei 5; pentru celelalte calificative și note, profesorul sau colectivul catedrei de educație fizică va elabora propriile scale de notare.

Alături de opțiune profesorului, actualul sistem de evaluare asigură și manifestarea **opțiunii** prin faptul că îi permite acestuia să aleagă nota de plecare pentru aprecierea execuțiilor sale la gimnastică și jocuri sportive. Astfel, executarea legărilor de elemente acrobatică va fi notată din nota 9, în timp ce exercițiul liber ales la sol cu elemente impuse, din nota 10. La joc sportiv, executarea unor procedee tehnice izolate nu poate fi notată decât din 8, executarea unor structuri tehnice din 9, iar jocul integral din 10.

În același timp, elevii pot opta pentru probele de control de evaluare a nivelului de dezvoltare a calității motrice forță, la care obțin cele mai bune rezultate. De exemplu, pot opta pentru ridicarea trunchiului din culcat dorsal, timp de 30 de secunde sau pentru ridicarea picioarelor din culcat dorsal, timp de 30 de secunde.

În afara notelor și calificativelor prevăzute de SNSE la educație fizică și sport (obligatoriu a fi acordate tuturor elevilor), cadrele didactice pot realiza evaluări și la alte conținuturi predate de-a lungul anului școlar, prin susținerea unor probe stabilite de profesor.

SNSE va fi afișat și adus la cunoștință tuturor elevilor. În felul acesta, ei își vor putea exercita autonomia, optând pentru anumite ramuri de sport, variante de probe de control pentru evaluarea deprinderilor și calităților motrice etc.

Profesorii vor întocmi *fișe individuale* în care vor consemna nivelul performanțelor obținute de către elevi la evaluările curente, precum și la cele sumative. În același timp se vor consemna anumite informații care pot conduce la o mai justă evaluare a elevilor.

Existența fișei individuale asigură:

- aprecierea operativă și obiectivă a evoluției elevului pe parcursul ciclului de învățământ;
- constatarea opțiunilor anuale ale elevilor pentru diferite probe de evaluare;
- argumentarea notării; transmiterea informației despre elevi în cazul schimbării profesorului sau transferului elevului;
- autoevaluarea cadrului didactic și evaluarea obiectivă a acestuia de organele competente. (SNSE, 1999)

15.2.3.2. Instrumentele de evaluare (probele de control)

În vederea aplicării sistemului de evaluare în condiții materiale diferite, acesta prezintă variante de probe pentru aceeași calitate motrică. De exemplu, viteza se poate evalua atât prin „alergare de viteză pe 50 m“, cât și prin „naveta 5x10 m“, în funcție de condițiile concrete din fiecare unitate de învățământ. La fel rezistența, se poate evalua prin „alergare pe 600 m (F), 800 m (F, B) sau 1.000 m (B)“ sau prin „naveta 16F(20B) x 50 m“.

Există o serie de probe recomandate doar anumite cicluri de învățământ (tracțiuni pe banca de gimnastică, ridicarea bazinului din așezat, timp de 30“, la ciclul gimnazial), dar și probe comune mai multor cicluri (alergarea de viteză pe 50m).

Actualul sistem de evaluare prezintă o serie întreagă de neajunsuri, fapt ce îl face puțin compatibil cu actualele programe de educație fizică. În consecință, se impun o serie de modificări menite să asigure acestui important element al proiectării didactice capacitatea de a asigura feedbackul corespunzător privind calitatea procesului de învățământ.

16.

COMPONENTELE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT ÎN EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI METODICA ABORDĂRII LOR

Literatura de specialitate prezintă numeroase abordări ale acestor componente. În cadrul oricărui proces de învățământ desfășurat la educație fizică, indiferent de subsistemul căruia ne adresăm, se poate vorbi despre necesitatea abordării următoarelor componente:

- **cunoștințe teoretice de specialitate;**
- **indici morfologici și funcționali;**
- **calități motrice;**
- **deprinderi și priceperi motrice;**
- **obișnuințe;**
- **atitudini consecutive practicării exercițiilor fizice și elemente din celelalte laturi ale educației.**

Analizând *sistemul obiectivelor generale ale educației fizice*⁴⁸, se constată că aceste componente vin în întâmpinarea nevoii de realizare a lor. (schema nr. 18)

Schema nr. 18 – Corespondența dintre obiectivele generale ale educației fizice și componentele procesului instructiv-educativ

Obiectivele generale ale educației fizice	Componentele procesului instructiv-educativ
Favorizarea sănătății și dezvoltării fizice armonioase	Indici morfologici și funcționali
Dezvoltarea capacității motrice generale	Calități motrice, deprinderi și priceperi motrice
Formarea capacității de practicare independentă a exercițiilor fizice	Obișnuințe
Dezvoltarea armonioasă a personalității	Atitudini

Abordarea fiecăreia dintre componentele procesului instructiv-educativ pentru educație fizică se realizează pornind de la următoarele *categorii de criterii*:

- 1. Criterii teoretice**, de natură științifică (fiziologică, psihologică, pedagogică). Atunci când stabilește conținutul instruirii, profesorul va trebui să țină seama de obiectivele instruirii, particularitățile morfo-funcționale și psiho-comportamentale ale subiecților și va avea în vedere alegerea celor mai eficiente metode, procedee metodice și mijloace de instruire.
- 2. Criterii de politică educațională națională.** Conținutul instruirii trebuie stabilit astfel încât să facă posibilă realizarea obiectivelor-cadru și de referință exprimate la nivelul curriculumului formal (programa de specialitate) pentru educație fizică. În același timp, în cazul programelor elaborate de alte instituții (de exemplu, organizații nonguvernamentale care au ca obiectiv promovarea practicării exercițiilor fizice) ce participă la proiecte de finanțare din bugetul de stat sau doresc să fie recunoscute de organismele abilitate ale statului, trebuie acordată o atenție deosebită obiectivelor și finalităților formulate, în concordanță cu comanda socială exprimată la un moment dat.
- 3. Criterii personale, stabilite de profesor.** În virtutea autonomiei de care dispune, orice specialist poate formula o serie de obiective pentru activitatea pe care o desfășoară și modalitatea concretă de realizare a acestora.

48. A.Dragnea și colab., Op. Cit. p. 8, *Teoria educației fizice și sportului*. Editura FEST, București, 2002

16.1. Cunoștințele teoretice de specialitate

Domeniului motricității îi este specifică, dar nu exclusivă, învățarea motrică, respectiv procesul prin care individul dobândește o serie de comportamente de natură motrică, consecința exersării din cadrul diferitelor activități motrice. Aceste comportamente pot fi valorizate doar în condițiile cunoașterii de către subiecți a regulilor de desfășurare a activității motrice în care sunt implicați, a efectelor pe care exercițiile le au asupra organismului lor. Altfel, nu ar mai putea fi vorba de o activitate motrică, respectiv de „un ansamblu de acțiuni motrice articulate sistemic pe baza unor idei, reguli, forme organizatorice, având drept rezultat adaptarea complexă a organismului, pe termen lung”. (A. Dragnea, A. Bota, 1999) Angrenarea conștientă și activă a subiecților în diferite forme de practicare a exercițiilor fizice este condiționată și de cunoștințele de natură teoretică pe care ei le posedă în legătură cu această activitate. Prin aceste cunoștințe se înțelege „reflectarea în conștiința celor ce practică exerciții fizice – sub forma unor percepții, reprezentări, reguli, principii – a fenomenelor proprii activității de educație fizică și sport, precum și a interdependenței acestora”. (I. Șiclovan, 1972) În procesul de practicare a exercițiilor fizice, subiecții intră în contact cu o serie de informații specifice domeniului, pe care și le asimilează sub formă de noțiuni, reguli și principii.

În consecință, alături de învățarea motrică, are loc și un proces de învățare cognitivă, constând din dobândirea cunoștințelor teoretice din domeniul educației fizice.

Categorii. Principalele categorii de cunoștințe teoretice care pot fi transmise în procesul practicării exercițiilor fizice sunt (Gh. Mitra, A. Mogoș, 1980, E. Firea, 1984, Gh. Cârstea, 1999, M. Stănescu, 2002, S. Șerbănoiu, 2004):

- argumente privind importanța practicării exercițiilor fizice;
- denumirile principalelor segmente ale corpului uman, a grupelor musculare și articulațiilor;
- elemente privind pozițiile, planurile și posibilitățile de mișcare ale segmentelor corpului;
- elemente minimale privind efortul de natură psiho-fizică (parametri, dozare etc.) și ecoul său la nivel funcțional (frecvență respiratorie și frecvență cardiacă);
- regulamente de practicare a disciplinelor sportive;
- denumirea elementelor și procedeele tehnice, a acțiunilor tactice specifice anumitor discipline sportive;
- reguli privind conceperea, organizarea și desfășurarea, în condiții de eficiență și siguranță, a activității de practicare a exercițiului fizic;
- reguli de igienă individuală și colectivă care trebuie respectate înainte, în timpul și după desfășurarea activității de educație fizică;
- reguli de nutriție asociate efortului fizic;
- reguli de alcătuire a complexelor de influențare selectivă a aparatului locomotor;
- reguli privind mecanismele de executare și exersare a acțiunilor motrice specifice activității desfășurate;
- recorduri, performanțe, personalități din lumea sportului;
- elemente de istoria și filosofia educației fizice și sportului (olimpism, mișcare olimpică, jocuri olimpice etc.);
- organizarea de întreceri, competiții sportive etc.

Metodologia formării cunoștințelor teoretice de specialitate. Specificul procesului de formarea a acestor cunoștințe este acela că se derulează de regulă simultan cu procesul de exersare, de repetare practică a exercițiilor fizice.

Principalele *metode* care folosesc în cadrul lecției pentru formarea acestei categorii de cunoștințe sunt: explicația, dialogul, convorbirea, expunerea. Ele trebuie adaptate categoriei de cunoștințe transmise, precum și particularităților subiecților cu care se lucrează. În același timp se va ține seama de temele și obiectivele lecției, astfel încât cunoștințele teoretice să poată fi integrate în activitatea practică. În acest sens, indiferent de veriga lecției în care se află, profesorul va trebui să acorde o atenție deosebită utilizării unei terminologii adecvate, transmiterii unor indicații metodice, însoțite de argumente logice, care să ajute subiecții să înțeleagă utilitatea anumitor exerciții, a ordinii și dozării lor. Însoțirea exercițiilor de dezvoltare a calităților motrice de explicații privind consecințele efectuării lor asupra laturii morfologice, funcționale și psihologice a organismului uman, contribuie la formarea motivației de tip înstrinsec privind practicarea exercițiilor fizice, favorizând desfășurarea acestei activități și în timpul liber. Exersarea pentru formarea deprinderilor motrice susținută de argumente de natură biomecanică privind eficiența anumitor mișcări stimulează participarea activă și conștientă a subiecților la lecție.

Desigur că măiestria pedagogică a specialistului se manifestă și în cadrul procesului de formare a cunoștințelor teoretice de specialitate, prin valorificarea optimă a *timpului alocat lecției* și în această direcție. În acest context trebuie semnalat un aspect important, și anume dobândirea acestor cunoștințe se poate realiza și *în afara lecției de educație fizică*, prin două modalități:

- **dirijat**, ca urmare a *temelor pentru acasă* pe care le poate formula profesorul (aceste teme pot viza întocmirea de referate cu conținut din lumea sportului, de exemplu) sau *recomandărilor* privind vizionarea sau participarea la anumite competiții sportive;
- **spontan**: ca urmare a puternicei mediatizări a fenomenului sportiv, subiecții dobândesc o serie de cunoștințe teoretice. Specialistul are însă obligația să se asigure de validitatea acestora și, în caz contrar, să intervină în sensul corectării lor.

Deși în educația fizică școlară nu sunt prevăzute lecții speciale pentru transmiterea acestui tip de cunoștințe, specialistul trebuie să aibă permanent în vedere necesitatea dobândirii lor. În ultimii ani, ca urmare a creșterii numărului de elevi scutiți medical de efort fizic, unii specialiști și-au exprimat opinia în legătură cu oportunitatea creării unui sistem de evaluare la educație fizică special destinat acestei categorii de elevi (V. Marcu, Ș. Maroti, 2001). Acest sistem de evaluare, similar celui de la alte discipline din planul de învățământ, ar trebui să constituie instrumentul pe baza căruia să se realizeze evaluarea celor scutiți medical de efort fizic, și nu de tot ceea ce reprezintă educația fizică. Astfel, în sarcina acestei categorii de elevi ar intra asimilarea unui conținut de natură teoretică – regulamente de desfășurare și istoricul practicării unor ramuri de sport, reguli de alcătuire a complexelor de influențare selectivă, denumirea pozițiilor, mișcărilor, exercițiilor fizice, biografia unor personalități din lumea sportului românesc și internațional, evoluția recordurilor, date din istoria educației fizice și sportului românesc, olimpism etc. Evaluarea nivelului de asimilare a cunoștințelor teoretice, ca urmare a studiului individual, se poate realiza printr-o serie de metode, cum ar fi: verificarea teoretică sub forma testelor de cunoștințe; întocmirea de referate; arbitrarea unor meciuri; organizarea unor competiții la nivelul clasei, și chiar al școlii etc.

În concluzie, se poate aprecia că desfășurarea procesului instructiv-educativ din cadrul educației fizice este puternic susținută de existența unui bagaj de cunoștințe teoretice capabil să creeze cadrul favorabil de manifestare a achizițiilor de natură practică, dar și abordării celorlalte componente ale acestuia.

16.2. Indicii morfologici și funcționali

Definire. Printre obiectivele generale ale educației fizice se numără și cel referitor la dezvoltarea armonioasă a organismului uman. Armonia presupune existența unor raporturi optime

între *indicii somatici* (înălțime, greutate, perimetre, diametre) și *funcționali* ai organismului (frecvență cardiacă, frecvență respiratorie, capacitate vitală etc.). Doar pe baza existenței acestei concordanțe între indicii amintiți se poate constitui o capacitate motrică și de efort adecvate particularităților fiecărei categorii de subiecți angrenați în activitatea de educație fizică.

Pentru a putea aborda această componentă a procesului instructiv-educativ, profesorul trebuie să cunoască particularitățile procesului de creștere și dezvoltare a organismului la diferite vârste, precum și efectele practicării anumitor exerciții asupra organismului, astfel încât să fie capabil să selecteze un anumit conținut al instruirii.

Abordarea indicilor amintiți se realizează în cadrul uneia dintre componentele fitnessului⁴⁹, și anume compoziția corporală, definită drept „procentul relativ de țesut adipos și masă musculară activă din totalul greutății corporale”. (A. Dragnea, A. Bota, 1999)

Metodica dezvoltării indicilor morfologici și funcționali. Efectele practicării exercițiilor fizice asupra indicilor morfologici și funcționali ai organismului trebuie analizate în contextul condiționării de natură genetică ce se exercită asupra lor.

În cadrul lecției de educație fizică, profesorul poate acționa special asupra acestor indici în cadrul verigii privind influențarea selectivă a aparatului locomotor⁵⁰, intervenind astfel și în direcția prevenirii și corectării unor atitudini fizice deficiente. Pe parcursul lecției mai pot fi însă amplasate astfel de exerciții, cu caracter compensator sau pentru realizarea unei stări de încălzire optime a organismului pentru exercițiile ce urmează a fi executate.

Efect optim asupra indicilor amintiți pot avea însă diferite exerciții fizice, nu doar cele de influențare selectivă a aparatului locomotor. Condiția este ca profesorul să le selecteze pe cele mai adecvate particularităților subiecților, să le dozeze adecvat și să vegheze asupra respectării biomecanicii mișcărilor.

16.3. Calitățile motrice

Definiție. Literatura de specialitate a domeniului prezintă numeroase puncte de vedere în legătură cu denumirea acestei componente a procesului instructiv-educativ. Astfel, vom întâlni termeni de „calități motrice” (N.V. Zimkin, 1968; I. Șiclovan, 1972; E. Firea, 1984; Gh. Mitra, A. Mogoș, 1980; A. Dragnea, 1993; Gh. Cârstea, 1993, 1999, 2000), calități fizice (V.M. Zațiorski, 1975; A. Demeter, 1981), capacități motrice (R. Manno, 1992; V. Tudor, 1999) sau aptitudini motrice (literatura franceză).

Din tipologia diversă a calităților motrice, o vom prezenta doar pe cea unanim acceptată:

- calități motrice de bază: viteza, rezistența, forța, capacitățile coordinative, suplețea;
- calități motrice specifice anumitor ramuri sportive, reprezentate prin combinații ale calităților motrice de bază.

Vom păstra ca denumire a acestei componente a procesului instructiv-educativ sintagma de *calități motrice*, pentru a păstra terminologia promovată în majoritatea lucrărilor de metodica educației fizice, precum și în programele școlare pentru educația fizică. Calitățile motrice reprezintă „însușiri ale organismului, concretizate în capacitatea de efectuare a acțiunilor de mișcare cu anumiți indici de forță, viteză, îndemănare și rezistență”. (I. Șiclovan, 1972)

Calitățile motrice au fost definite și drept „calități ale mișcărilor” (A. Dragnea, 1993) și au fost abordate în contextul analizei capacității motrice a omului (A. Dragnea, A. Bota, 1999), ca una dintre componentele de bază ale acesteia.

49. „Set de atribute prin care individul face față solicitărilor fizice și funcționale din activitățile cotidiene sau sportive, dependent de condiția sa anatomică, fiziologică și psihologică.” (Allsen, Harrison, Vance, citați de A. Dragnea, A. Bota, 1999)

50. Vezi volumul „Didactica disciplinelor sportive prevăzute de programa școlară”, capitolul „Gimnastică”.

În condițiile în care educația fizică urmărește printre obiectivele sale și dezvoltarea capacității motrice, rezultă că abordarea calităților motrice, ca și componentă a procesului instructiv-educativ, este deplin justificată și necesită o atenție deosebită din partea tuturor specialiștilor. Acest lucru este susținut și de legătura care există între nivelul de dezvoltare a calităților motrice și procesul de formare a deprinderilor și priceperilor motrice.

Analizând aceleași calități motrice, T. Ardelean (1990) vorbește despre *calități motrice de bază* și *calități motrice combinate*, în timp ce I. Șiclovian (1977) E. Fina (1987) Gh. Cârstea (1999) consideră că se poate vorbi despre *calități motrice de bază* (viteza, forța, rezistența, îndemânarea) și *calități motrice specifice* unor ramuri și probe sportive.

Calitățile motrice pot fi definite drept caracteristici înăscute ale motricității individului, al căror nivel se dezvoltă pe parcursul vieții după o dinamică dependentă de mai mulți factori: fondul genetic al individului; caracteristicile procesului de creștere și dezvoltare biologică, la diferite categorii de vârstă, care asigură o disponibilitate inegală de-a lungul vieții pentru dezvoltarea calităților motrice; cadrul geografic și social în care se dezvoltă individul (familie, locație, gen de activitate desfășurat, tip de școlarizare etc.); implicarea într-un proces formativ organizat și specializat, de tip educație fizică sau activitate sportivă. (S. Șerbănoiu, 2004)

Pornind de la evidențierea factorilor limitativi care stau la baza manifestării lor, R. Manno (1987) împarte calitățile motrice în:

- calități condiționale – determinate mai ales de procesele energetice și metabolice: forța, rezistența, viteza;
- calități de coordonare – condiționate de capacitatea de recepție și prelucrare a informației dobândite prin diferite canale senzoriale, precum și de procesele de organizare, control și reglare a mișcării: capacitate de dirijare și control motric, de transformare și control motric, de învățare motrică;
- calități neinfluențate de factorii limitativi anteriori: suplețea.

Abordarea calităților motrice se impune a fi realizată din perspective psihologice, fiziologice și metodice, având în vedere complexitatea acestora și dependența lor de mai mulți factori

16.3.1. Viteza

Definiție. Noțiunea viteză poate fi înțeleasă din două perspective:

- prima este cea de calitate a actelor și acțiunilor motrice de a fi executate cu rapiditate;
- a doua se referă la acea capacitate a organismului uman de a executa acte și acțiuni motrice, cu respectarea anumitor cerințe de rapiditate, impuse în anumite condiții.

Forme de manifestare ale vitezei. Viteza poate fi analizată prin prisma următoarelor sale forme de manifestare:

1. Viteza de reacție – reprezintă timpul scurs între recepționarea unui stimul și apariția răspunsului motor. Există unele puncte de vedere conform cărora este vorba, de fapt, de *latența reacției motrice* (C. Bota, B. Prodescu, 1997) rezultată din însumarea timpilor necesari pentru:

- *recepționarea informației-stimul* din mediu și transformarea ei în semnal nervos (3-5 ms);
- *transmiterea aferentă* spre centrii nervoși (timpul diferă în funcție de impulsuri – pentru impulsurile vizuale, acustice – 5-10 ms; pentru cele cutanate sau proprioceptive – 20-25 ms);
- *analiza – sinteza și elaborarea răspunsului* la nivelul ariilor motorii – 70-90 ms;
- *transmiterea eferentă*, pe căi piramidale (pentru mișcări voluntare) sau extrapiramidale (mișcări semivoluntare sau automate) 8-10 ms;
- *apariția răspunsului motor*, consecința depolarizării plăcii motorii și contracției musculare 25-35 ms.

Acțiunile fiziologice care au loc în cadrul manifestării vitezei de reacție au fost considerate de Zațiorški (1968) drept **componente** ale acesteia.

Viteza de reacție se măsoară în milisecunde, iar valoarea ei diferă în funcție de tipul de stimul la care se manifestă. Astfel, viteza de reacție variază de la 140 ms, la stimuli cutanați, la 150 ms, la stimuli sonori, și 180 ms, la stimuli vizuali. (Thorner, citat de Gh. Mitra, A. Mogoș, 1984; Gh. Cârstea, 1997; V. Tudor, 1999)

Pentru metodologia dezvoltării acestei forme de manifestare a vitezei este important de precizat că reacțiile la diferiți stimuli pot fi *simple* și *complexe*. Reacțiile simple se referă la răspunsuri motrice care se oferă unor stimuli cunoscuți, care apar inopinat (în cazul startului în probele atletice de alergare). Reacțiile motrice complexe presupun elaborarea unor răspunsuri motorii adecvate, în condițiile în care nu se cunoaște stimulul și nici momentul apariției acestuia (în jocuri sportive, sporturi de lupte).

- 2. Viteza de execuție** – reprezintă capacitatea de a efectua cât mai rapid un act sau o acțiune motrică. Mai este numită viteza mișcărilor separate (C. Florescu și colab., 1969) sau viteza propriu-zisă a mișcărilor (N. Ozolin, 1972). Se măsoară prin timpul scurs între începerea și încheierea unei mișcări; se exprimă în milisecunde.
- 3. Viteza de repetiție** – numită și frecvența mișcărilor, se referă la capacitatea individului de a efectua un număr cât mai mare de mișcări într-un timp prestabilit. Se exprimă prin numărul de repetări efectuat pe unitate de timp.
- 4. Viteza de deplasare** – reprezintă capacitatea individului de a parcurge o distanță cât mai mare, în timp cât mai scurt. Se exprimă în secunde. Gh. Cârstea (1993) consideră că este o variantă a vitezei de repetiție.
- 5. Viteza de accelerare** – reprezintă capacitatea de a atinge nivelul maxim de manifestare a vitezei, în timp cât mai scurt (I. Șiclovian, 1972.) Analizată în contextul manifestării vitezei în cadrul anumitor acte și acțiuni motrice, se poate vorbi de combinarea acesteia cu alte calități motrice. Astfel, avem viteza în regim de forță (detentă), de îndemănare sau de rezistență.

Factori ce condiționează viteza. În procesul dezvoltării vitezei trebuie să se țină seama de faptul că este determinată de următoarele categorii de factori: nervos, muscular, osos, psihic, și motric. Ponderea lor este diferită în manifestarea formelor vitezei.

În cadrul *factorului nervos* sunt incluse:

- rapiditatea cu care alternează procesele nervoase fundamentale pe scoarța cerebrală: excitația și inhibiția;
- coordonarea intramusculară – se referă la activarea unităților motorii cu o frecvență care să permită accelerarea contractiei și relaxării mușchilor implicați în mișcare;
- coordonarea intermusculară – realizată de centrii motori și reflectată în relația dintre mușchii agoniști și antagoniști implicați în realizarea unei mișcări.

Din cadrul *factorului muscular* fac parte:

- tipul de fibre din structura mușchiului (cele albe favorizează producerea de acte și acțiuni motrice rapide);
- sursele de energie – substanțele fosfagene existente la nivel muscular (ATP, CP);
- forța musculară;
- elasticitatea musculară.

Manifestarea vitezei depinde și de un *factor osos*, respectiv de lungimea segmentelor și înălțime.

Factorul psihic este reprezentat de capacitatea de concentrare a atenției, nivelul motivației. Viteza depinde și de nivelul de manifestare a celorlalte calități motrice, cum ar fi forța și rezistența (reprezentând *factorul motric*).

Alți factori condiționali pentru manifestarea vitezei sunt vârsta și genul (feminin, masculin) al subiecților.⁵¹

51. Pentru informații suplimentare se pot studia lucrările elaborate de A. Dragnea (1993), C. Bota, B. Prodescu (1997), V. Tudor (1999)

Metodica dezvoltării vitezei în cadrul educației fizice. Dat fiind faptul că educația fizică este o activitate ce poate angrena diferite categorii de populație, este deosebit de importantă *cunoașterea particularităților vitezei la diferite vârste*, astfel încât orientarea procesului de instruire să se realizeze în concordanță cu particularitățile subiecților.

Conform datelor din literatura de specialitate (J. Weineck, 1994, citat de C.Bota, B. Prodescu, 1997; V. Tudor, 1999) se constată că:

- în perioada de vârstă cuprinsă între 5 și 7 ani, prin ameliorarea capacității de coordonare segmentară, se constată creșterea frecvenței mișcărilor; de asemenea, se înregistrează progrese la nivelul vitezei de reacție (Kohler, 1977; Temmle, 1977; Koinzer, 1978, citați de J. Weineck, 1994);
- între 7 și 10 ani, procesele de creștere și dezvoltare favorizează manifestarea unei viteze de reacție și execuție crescute;
- între 10 și 14/15 ani se pot atinge, printr-o instruire adecvată, la indici ai vitezei de reacție echivalenți cu cei ai adulților; prin creșterea capacității de efort anaerob, se poate interveni și asupra dezvoltării vitezei de deplasare, precum și a vitezei în regim de forță;
- adolescența este perioada de vârstă la care pot fi abordate toate formele de manifestare ale vitezei.

În vederea dezvoltării vitezei, specialistul trebuie să țină cont de o serie de **cerințe** care trebuie respectate în procesul de instruire (A. Dragnea, 1993, V. Tudor, 1999):

- durata exercițiilor de viteză trebuie să fie de circa 5 – 6 s până la maximum 40-43 s;
- pauzele dintre repetări trebuie să fie suficient de lungi pentru a permite revenirea funcțiilor vegetative, dar nu și reducerea stării de excitabilitate optimă obținută la nivelul scoarței cerebrale ca urmare a lucrului cu viteză maximă;
- subiecții trebuie să aibă structura exercițiilor bine însușită;
- exercițiile pentru dezvoltarea vitezei se vor planifica la începutul lecțiilor, în condițiile unui sistem nervos odihnit și ale unui organism cu nivel optim de încălzire.

16.3.2. Capacitățile coordinative

Definiție. În majoritatea lucrărilor de specialitate autohtone (I. Șiclovan, 1972; Gh. Mitra, A. Mogoș, 1980; E. Firea, 1984; Gh. Cârstea, 1993, 1999, 2000; A. Dragnea, 1993), această componentă a capacității motrice este prezentată sub numele de **îndemânare**, fiind definită „formă complexă de exprimare a mișcărilor noi și adaptarea rapidă la situații variate, conform specificului fiecărei ramuri de sport sau al altor deprinderi motrice de bază și aplicative”. (A. Dragnea, 1993) Același termen este definit de Gh. Cârstea (1999) drept „capacitatea organismului uman de a efectua acte și acțiuni motrice [...] în condiții variate și neobișnuite, cu eficiență maximă și cu un consum minim de energie din partea executantului”.

După A. Dragnea și A. Bota⁵², termenul de îndemânare, utilizat de mulți autori în lucrările de specialitate, pare restrictiv în raport cu bogăția (complexitatea) manifestării acestor capacități. Aceeași autori definesc **capacitățile coordinative** „un complex de calități preponderent psiho-motric care presupun capacitatea de a învăța rapid mișcări noi, adaptarea rapidă și eficiență la condiții variate, specifice diferitelor tipuri de activități, prin restructurarea fondului motric existent”.

Formele de manifestare ale capacităților coordinative. Capacitățile coordinative se prezintă sub următoarele forme:

1. **Capacitățile coordinative generale:** necesare însușirii și efectuării tuturor actelor și acțiunilor motrice.

52. Dragnea, A., Bota, A., *Teoria activităților motrice*. Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1999

2. *Capacitățile coordinative specifice*: evidențiate în practicarea diferitelor ramuri și probe sportive.
3. *Capacitățile coordinative în regimul altor calități motrice* (în regim de viteză, rezistență, forță).

Factorii de condiționare a capacităților coordinative. Manifestarea la un nivel superior este condiționată de o serie de **factori** de natură (A. Dragnea, 1993):

1) biologică:

- mobilitatea proceselor nervoase fundamentale excitația și inhibiția;
- viteza de transmitere a impulsurilor nervoase pe căile aferente și eferente;
- calitatea analizatorilor implicați în recepționarea informațiilor;
- calitatea inervației musculare;
- valoarea surselor energetice existente în organism;

2) motrică:

- nivelul de dezvoltare a celorlalte calități motrice (viteza, forța, rezistența, mobilitatea și combinațiile dintre acestea);
- numărul și complexitatea deprinderilor motrice stăpânite de subiect.

3) psihologică:

- capacitatea de anticipare a desfășurării mișcării;
- anticiparea evoluției viitoare a condițiilor în care se execută mișcarea (sub formă de reflex sau de răspuns învățat – stereotip sau mișcări automatizate);
- calitatea proceselor cognitive (percepții, reprezentări);
- memoria (de scurtă și lungă durată);
- gândirea, convergentă și divergentă, dar mai ales gândirea creativă.

Metodica dezvoltării capacităților coordinative în cadrul educației fizice. În meto-
dica dezvoltării acestei calități motrice, se vor avea în vedere următoarele aspecte, legate de
corelarea ei cu stadiile creșterii și dezvoltării organismului (J. Weineck, 1994; A. Dragnea,
1993; V. Tudor, 1999):

- *în cadrul vârstei de 3-6 ani* se va insista asupra însușirii unui număr cât mai mare de deprinderi motrice simple;
- *între 6 și 10 ani*, accentul se va pune pe ameliorarea capacității de coordonare segmentară, favorizată de plasticitatea scoarței cerebrale; precizia și orientarea spațio-temporală se vor aborda în perioadele de vârstă următoare;
- *perioada următoare de vârstă (10-14 ani)* se caracterizează prin ameliorarea capacității de învățare motrică, manifestată mai ales la nivelul indicilor de stocare a informației și de diferențiere temporală;
- *între 14 și 18 ani*, ca urmare a modificărilor proporțiilor, creșterii extremităților, se înregistrează o scădere a capacității de coordonare segmentară, mai ales în cazul mișcărilor complexe;
- *perioada adolescenței* – se caracterizează printr-o stabilizare generală a conduitelor, fapt cu consecințe favorabile și asupra posibilităților de ameliorare a componentelor capacităților coordinative.

Principalele **cerințe** de care trebuie să se țină seama în procesul de dezvoltare a capacităților coordinative sunt:

- 1) abordarea capacităților coordinative se realizează la începutul lecției de educație fizică, ca și în cazul vitezei, pe fond de odihnă și încălzire corespunzătoare a organismului;
- 2) nu se recomandă abordarea capacităților coordinative și vitezei în cadrul aceleiași lecții;
- 3) între exerciții trebuie programate intervale de odihnă optime ca durată, care să permită revenirea marilor funcții ale organismului la valori adecvate reluării efortului.

16.3.3. Forța

Definiție. Literatura de specialitate prezintă o serie de definiții care nu se deosebesc esențial una de cealaltă. În sinteză, se poate aprecia că forța reprezintă „capacitatea organismului uman de a realiza eforturi de învingere, menținere sau cedare în raport cu o rezistență externă sau internă, prin contracția uneia sau mai multor grupe musculare”. (A. Dragnea, 1993)

Formele de manifestare ale forței. Autorii care au abordat această calitate motrică, în funcție de formația profesională – fiziologi (A. Demeter, 1980; J. Weineck, 1992; C. Bota, B. Prodescu, 1997) sau specialiști în metodica educației fizice și sportului (Gh. Mitra, A. Mogoș, 1980;; A. Dragnea, 1993; Gh. Cârstea, 1993) prezintă o serie de criterii de clasificare, cum ar fi:

1. În funcție de *masa musculară implicată*:
 - **forță generală** – dezvoltată prin contracția întregii musculaturi scheletice;
 - **forță locală** – expresia forței unui singur mușchi sau grupe de mușchi.
2. În funcție de *activitatea prestată*:
 - **forță generală** – solicitată în general de activitatea cotidiană a individului;
 - **forță specifică** – dezvoltată de actele motrice implicate într-un anumit tip de activitate.
3. În funcție de *lucrul mecanic efectuat*:
 - **forță dinamică** – apare atunci când prin contracție musculară se efectuează lucru mecanic; este expresia forței în cursul execuției unei mișcări; se subîmparte în forță maximă (cea mai mare forță care poate fi dezvoltată de sistemul neuromuscular în cadrul unei contracții musculare), forță-viteză (capacitatea sistemului neuromuscular de a învinge o rezistență cu cea mai mare viteză de contracție posibilă), rezistența-forță dinamică (capacitatea musculară de a rezista la oboseală în efortul de lungă durată);
 - **forță statică** – apare în condițiile contracției izometrice, fără efectuare de lucru mecanic, ci doar cu dezvoltare de tensiune internă;
 - **forță mixtă** (combinată, auxotonică) – pentru învingerea rezistenței alternează contracțiile musculare statice cu cele dinamice.
4. În funcție de *modificările care apar la nivelul fibrelor musculare în timpul contracției*, se poate vorbi despre:
 - **forță izometrică** (statică) – mușchiul nu își modifică lungimea;
 - **forță pliometrică** (în regim de cedare) – cu creșterea lungimii fibrelor;
 - **forță miometrică** (în regim de învingere) – cu scurtarea lungimii totale a fibrelor.
5. Raportată la *greutatea corporală*, se poate vorbi despre:
 - **forță absolută** – când forța dezvoltată nu ia în considerare greutatea corporală;
 - **forță relativă** – când forța dezvoltată este raportată la greutatea corporală (kgf/kgde greutate corporală).
6. În funcție de *combinarea cu alte calități motrice*:
 - **forță în regim de viteză (forță explozivă);**
 - **forță în regim de rezistență;**
 - **forță în regimul capacităților coordinative.**

Factorii ce condiționează forța. Calitatea motrică forță este condiționată de mai mulți factori, care pot fi grupați în următoarele categorii:

- **factori centrali:** capacitatea de concentrare a proceselor nervoase fundamentale; capacitatea de coordonare a mușchilor (coordonarea intramusculară, coordonarea intermusculară); nivelul tonusului muscular;
- **factori periferici:** diametrul mușchiului implicat în contracție (grosimea (secțiunea transversală) a fibrei musculare este direct proporțională cu valoarea forței); lungimea

- mușchiului și unghiul dintre segmente; volumul mușchiului (produsul dintre diametrul și lungimea mușchiului); structura mușchiului (prezența fibrelor rapide-fazice) favorizează dezvoltarea forței; rezervele energetice (cantitatea de ATP și CF);
- **factori psihici:** motivația, stările emoționale, concentrarea atenției, în unele situații voința cu componentele sale dârzenia și perseverența;
- **factori metodici:** intensitatea contracției musculare; durata sau amplitudinea contracției musculare; frecvența lecțiilor în care sunt prevăzute obiective pentru dezvoltarea forței;
- **factori de mediu:** radiațiile ultraviolete favorizează acțiunea glandelor suprarenale, care mobilizează hormonii sexuali masculini);
- **alți factori:** vârsta și genul. La copii se dezvoltă cu unele restricții determinate de particularitățile morfo-funcționale; la adolescenți (după pubertate) capătă o pondere mai mare în sistemul dezvoltării celorlalte calități; la fete atinge valori de aproximativ 75% din posibilitățile băieților; ritmurile diurne – în concordanță cu celelalte funcții ale corpului.

Metodica dezvoltării forței în cadrul educației fizice. În procesul de dezvoltare a acestei calități motrice se vor avea în vedere *particularitățile de creștere și dezvoltare* a organismului uman, particularități care creează premise diferite de abordare a acestei calități la diferite vârste. Astfel, pot fi formulate o serie de cerințe care trebuie respectat în procesul de instruire:

- la vârsta preșcolară se va evita antrenamentul de forță pură (J. Weineck, 1992);
- între 6/7 și 10 ani, se vor folosi exerciții dinamice de dezvoltare a forței, evitându-se cele statice; L. Baroga (1980) consideră că se poate lucra și cu greutate cuprinse între 1,250 de 2,5 kg. pentru influențarea analitică a grupelor musculare;
- până în jurul vârstei de 11-12 ani, atât la fete, cât și la băieți, se înregistrează o evoluție asemănătoare a indicilor de forță; acest lucru rămâne valabil doar până la această vârstă (pubertatea), deoarece dezvoltarea forței se realizează pe seama coordonării neuromusculare, nefiind deocamdată influențată de secreția de hormoni anabolizanti; cele mai mari valori ale forței se înregistrează la 18-20 de ani, pentru băieți, și 16-17 ani pentru fete. După vârstele amintite se poate vorbi chiar despre o stagnare sau o ușoară regresie; (Hettinger, 1980, citat de C. Bota, B. Prodescu, 1997);
- între 10 și 14/15 ani se pot utiliza exerciții în care încărcătura este propriul corp sau greutate de circa 1-2 kg; până la vârsta de 14 ani, cuplul forță – viteză poate fi dezvoltat fără restricții;
- între 11 și 13 ani, greutățile cu care se poate lucra sunt de maximum 30% din greutatea corpului; peste 14 ani, se pot folosi chiar exerciții cu încărcături ce depășesc greutatea corporală a subiecților (L. Baroga, 1980);
- indiferent de vârsta subiecților, profesorul va avea în vedere dezvoltarea unei musculaturii robuste, într-un proces de pregătire care să nu suprasolicite sistemul osos.

Pentru o corectă dirijare a efortului fizic destinat forței, este absolută necesară cunoașterea nu doar a vârstei cronologice a copiilor, ci și a celei fiziologice (A. Demeter, 1980).

16.3.4. Rezistența

Definiție. Rezistența reprezintă „capacitatea organismului uman de a depune o activitate, un timp cât mai îndelungat, fără scăderea randamentului, în condițiile funcționării economice a organismului, învingerii oboselii și a unei restabiliri rapide”. (A. Demeter, 1980)

Formele de manifestare ale rezistenței. În funcție de criteriul invocat, pot fi descrise următoarele tipuri de rezistență:

1. După *masa musculară* implicată: **rezistență generală** (angrenează aproximativ 70% din masa musculară), **regională** (angrenează între 30 și 70 % din masa musculară) și **locală** (în efort este angrenată sub 30% din masa musculară).

2. După *activitatea* în care se manifestă: **rezistență generală** (solicitată de activitatea cotidiană a individului) și **specifică** (solicitată de o anumită ramură și probă sportivă).
3. După *procesele metabolice* care furnizează energie:
 - **rezistență aerobă** – solicitată de efort cu durată de peste 2 minute;
 - **rezistență anaerobă** – alactacidă (până la 10 secunde), lactacidă (între 10 secunde și 2 minute).
4. În funcție de *durata efortului, în regim aerob*:
 - **rezistență de scurtă durată** manifestată în eforturi cu durată de 2-10 minute;
 - **rezistență de durată medie** manifestată în eforturi cu durată cuprinsă între 10 și 30 de minute;
 - **rezistență de durată lungă** – solicitată de eforturi cu durate mai mari de 30 de minute (Keul, 1975, citat de C. Bota, 1997).
5. În funcție de *modalitatea de combinare cu celelalte calități motrice*: **rezistență în regim de forță, rezistență în regim de viteză, rezistență în regim de forță.**

Factorii de condiționare ai rezistenței⁵³. Cunoașterea factorilor care condiționează manifestarea rezistenței este deosebit de importantă pentru procesul instruirii, în condițiile în care, așa cum s-a putut constata din prezentarea anterioară, există mai multe tipuri de rezistență.

Considerând criteriul surselor energetice care stau la baza manifestării ei, rezistența poate fi de două feluri: aerobă și anaerobă.

Rezistența aerobă este condiționată de:

- **factori morfologici**: tipul de fibre musculare – fibrele lente (roșii) prezintă un potențial metabolic oxidativ crescut; cantitatea de mioglobină; numărul de mitocondrii;
- **factori fiziologici**: capilarizarea și reglarea periferică; capacitatea cardiovasculară (VO_2 maxim, debit cardiac, debit sistolic) și pulmonară; coordonarea intra- și inter-musculară;
- **factori metabolici**: rezervele energetice (pentru metabolismul aerob, rezervele de bază sunt reprezentate de glicogen și lipide);
- **factori psihici**: voința, motivația.

Rezistența anaerobă este determinată de:

- tipul fibrelor musculare – fibrele albe (falice);
- rezervele energetice – ATP, CP, glicogenul muscular;
- rezistența la acidoză, respectiv la acidul lactic acumulat intracelular și în sânge.

La acești factori, în cazul ambelor tipuri de rezistență se adaugă stabilitatea proceselor nervoase fundamentale (excitația și inhibiția), în sensul menținerii unui raport constant, în favoarea excitației, un timp cât mai îndelungat.

Metodica dezvoltării rezistenței. Cunoșcându-se factorii limitativi care condiționează dezvoltarea acestei calități motrice, specialistul dispune de premisele conducerii unui proces de instruire eficient, care să fie în corelație cu particularitățile subiecților implicați. În plus, trebuie să știe că (J. Weineck, 1992):

- copiii și adolescenții au o capacitate de efort anaerob redusă, de aceea se vor folosi metode de instruire care să solicite capacitatea de efort aerob;
- copiii cu vârsta cuprinsă între 3 și 5 ani pot fi angrenați într-un proces de instruire care să vizeze, printre alte componente, și dezvoltarea rezistenței, cu condiția ca acesta să fie condus științific;
- în perioada de vârstă cuprinsă între 7 și 10/11 ani, se va viza dezvoltarea rezistenței generale, prin eforturi de lungă durată, în tempouri uniforme;

53. A. Demeter (1980), A. Dragnea (1993), C. Bota, B. Prodescu (1997), Gh. Cârstea (1999), V. Tudor (1999)

- capacitatea aerobă crește progresiv până la 10-12 ani;
- se poate interveni asupra acestei calități motrice în primul stadiu al pubertății, ca urmare a existenței unor proporții optime între dimensiunea și greutatea inimii, precum și cea a plămânilor;
- cele mai adecvate metode de antrenament în timpul copilăriei și adolescenței, metoda eforturilor continue; se va evita metoda eforturilor repetate care să includă distanțe care solicită glicoliza anaerobă;
- rezultate favorabile în privința dezvoltării rezistenței se obțin și după vârsta de 45 de ani, contribuindu-se astfel la ameliorarea stării generale de sănătate a organismului.

16.3.5. Suplețea

Definiție. Este considerată a fi „capacitatea unui sportiv de a executa mișcări cu mare amplitudine, în una sau mai multe articulații”. (J. Weineck, 1992). Este inclusă de unii autori (R. Manno, 1992; J. Weineck, 1992) în categoria capacităților motrice intermediare, situând-o între cele condiționale (forța, viteza, rezistența – determinate de procesele energetice) și cele coordinative (influențate de procesele de control a mișcărilor).

Frey (citată de C. Bota, 1997) consideră că suplețea include *mobilitatea articulară* și *capacitatea de întindere (elasticitatea musculară)*.

Abordând-o ca pe o capacitate a mecanismelor musculo-articulare care oferă autonomia de mișcare a aparatului locomotor, unii autori (L.P. Matveev, A.D. Novicov, 1980; E.L. Fox, 1988; Ch.L. Hubley, Kotey, 1991; citați de V. Tudor, 1999) consideră ca suplețea este unul dintre cei mai importanți factori determinanți pentru manifestarea celorlalte calități motrice.

Într-un amplu studiu privind suplețea, S. Macovei (1998) definește această calitate ca re prezentând „capacitatea de a mobiliza una sau mai multe articulații prin intervenția unor forțe externe (acțiunea altor segmente, partener, aparatură etc.)”. Printre componentele supleței, autoarea enumeră: suplețea musculo-ligamentară, suplețea neuro-motrică, suplețea articulară.

Formele de manifestare ale supleței. Formele de manifestare a acestei calități motrice sunt (R. Manno, 1992):

- **suplețea generală** – exprimată prin intermediul mobilității principalelor articulații ale corpului (centura scapulară, coxo-femurală, coloana vertebrală);
- **suplețea specifică** – solicitată în cadrul anumitor ramuri și probe sportive – aruncarea suliței, înot etc.;
- **suplețea activă** – caracterizează amplitudinea maximă a unei mișcări executate prin contracția musculaturii agoniste;
- **suplețea pasivă** – caracterizează amplitudinea unei mișcări efectuate sub efectul unei forțe externe. Depinde de capacitatea de întindere și de relaxare a mușchilor antagoniști (D. Harre, 1979, citat de C. Bota, 1997);
- **suplețea mixtă** – manifestată în condițiile de alternare a supleței active cu cea pasivă.

Factorii de condiționare ai supleței. Suplețea este determinată de un complex de factori morfo-funcționali⁵⁴ din care fac parte:

- tipul articulației – mobilitatea cea mai mare se manifestă la nivelul articulațiilor de tip diartroze sferoidale (coxo-femurală, scapulo-humerală);
- masa musculară, tonusul muscular, capacitatea de întindere musculară, calitatea tendoanelor și capsulelor articulare;
- vârsta – la copii, mobilitatea este mai mare comparativ cu adulții și vârstnicii;

54. A. Dragnea (1993), C. Bota, B. Prodescu (1997), Gh. Cârstea (1999)

- genul – persoanele de gen feminin prezintă o mobilitate mai mare decât cele de gen masculin (cercetările nu confirmă în unanimitate acest punct de vedere);
- temperatura mediului ambiant – mobilitatea articulară și elasticitatea musculară au valori optime într-un mediu cald;
- ritmul diurn – valori scăzute ale supleței se înregistrează dimineața comparativ cu amiaza.

Metodica dezvoltării supleței. În procesul de instruire destinat dezvoltării supleței se vor avea în vedere următoarele aspecte (J. Weineck, 1992):

- la vârsta preșcolară, ca urmare a particularităților aparatului musculo-articular, nu se impun exerciții speciale destinate dezvoltării ei;
- între 6 și 10 ani se recomandă creșterea numărului de exerciții destinate mobilității articulațiilor coxo-femorale și scapulo-humerale;
- specialiștii trebuie să aibă în vedere că între 10 și 14 ani mobilitatea se ameliorează doar în direcțiile în care se intervine asupra ei;
- în perioada pubertății, caracterizată printr-un puseu de creștere important, se recomandă să se intervină asupra mobilității generale, dar se vor exercițiile care să suprasolicite aparatul locomotor;
- pentru perioada adolescenței și pentru vârsta adultă se poate lucra identic.

16.4. Deprinderile și priceperile motrice

16.4.1. Deprinderile motrice

Definiție. Numeroși autori au încercat să definească **deprinderile motrice**, respectiv comportamentele a căror obținere este considerată a fi unul dintre scopurile finale ale instruirii în învățarea motrică. B. Knapp (1963) consideră că deprinderile reprezintă „abilități dobândite care permit obținerea unor rezultate optime, cu maximum de siguranță și minimum de cheltuielă energetică”.

Din această definiție se poate constata că deprinderea este văzută ca un comportament orientat către atingerea unui anume scop prin cheltuieli energetice minime și că poate fi dobândită doar în urma exersării.

Încercând o definire a deprinderilor care să surprindă și premisele diferențierii lor, Whiting (1975) consideră că deprinderea reprezintă „o serie de acțiuni motrice complexe, intenționale, implicând un lanț de mecanisme senzoriale, centrale și motorii care prin procesul învățării au devenit organizate și coordonate, astfel încât permit realizarea unor obiective, cu maximum de siguranță”.

M. Epuran (1993) consideră că deprinderile reprezintă „calități ale actelor motrice învățate, care prin exersare dobândesc indici superiori de execuție: coordonare, precizie, viteză, ușurință, plasticitate, automatizare”.

În lucrările de metodică a educației fizice, deprinderile sunt definite drept „componente ale activității voluntare care prin exersare dobândesc indici superiori de eficiență”. (Gh. Mitra, A. Mogoș, 1980) Aceiași autori scot în evidență faptul că exersarea este cea care atrage după sine creșterea gradului de perfecțiune a mișcărilor efectuate, realizarea lor cu ușurință și precizie, cu cheltuielă energetică minimă. Astfel, „deprinderile motrice sunt lanțuri de reflexe condiționate complexe care se bazează pe legături multiple între zonele corticale vestibulare, ale vorbirii, ale vederii și ale celorlalte analizatori, pe de o parte, și centrii motori interesați în coordonarea acestei activități, pe de altă parte; ele sunt legături temporare (stereotipuri dinamice motorii), elaborate și consolidate prin exerciții”.

Caracteristici. Deprinderile motrice sunt caracterizate prin aceea că (M. Epuran, 1993):

1. Reprezintă componente ale conduitei voluntare a omului, fiind formate în mod conștient.
2. Reprezintă modificarea calitativă a execuțiilor obținute ca urmare a exersării mișcărilor.
3. Sunt structuri de mișcări coordonate, constând din integrarea în sisteme motrice a unităților mai simple, însușite anterior.
4. Au la bază educarea capacității de diferențiere fină și rapidă a indicatorilor care constituie elementele informaționale senzorial-perceptive în dirijarea acțiunilor.
5. Se caracterizează printr-o rapidă și eficientă aferență inversă.
6. Stabilitatea relativă în condiții constante și plasticitate în condiții variabile.
7. Sunt condiționate de factori obiectivi și subiectivi: aptitudini motrice, motivația, nivelul instruirii, aprecierea și autocontrolul rezultatelor.

La aceste caracteristici mai putem adăuga faptul că automatizarea lor, completă sau parțială, permite economie de energie nervoasă și îndreptarea atenției subiectului către rezultatul acțiunii motrice, și nu pe derularea ei propriu-zisă.

Aceste caracteristici sunt sintetizate de Gh. Mitra și A. Mogoș (1980) în următoarele aspecte:

1. **Unicitate și ireversibilitate.** Fiecare acțiune motrică se caracterizează prin anumiți parametri ai execuției, deși aparent, la fiecare repetare, se reia aceeași mișcare. Ireversibilitatea este dată de imposibilitatea efectuării deprinderii prin modificarea succesiunii actelor sau acțiunilor motrice componente.

2. **Înlănțuirea (combinarea) elementelor componente ale deprinderii** – acestea se succed într-o ordine precis determinată, care asigură manifestarea lor eficientă.

3. **Originalitatea execuției** – deși se pot automatiza, deprinderile se caracterizează și prin posibilitatea adaptării lor la anumite condiții de mediu (de exemplu în schi).

Clasificarea deprinderilor motrice. În domeniul activităților motrice au fost promovate mai multe sisteme de clasificare a deprinderilor motrice.

După componentele senzoriale implicate, deprinderile pot fi: **perceptiv-motrice și motrice** (M. Epuran, 1993). Deprinderile perceptiv-motrice constituie acea clasă de deprinderi în care sintezele operaționale, acționale se realizează pe baza particularităților perceptive ale situației externe și a reacțiilor motrice asociate acestora (deprinderi din box, lupte, jocuri sportive). Aceste deprinderi se mai numesc și cognitiv motrice, deoarece constau din adaptarea comportamentului motric la situațiile schimbătoare. Au la bază fenomene de generalizare a datelor perceptive, prin modele de acțiune, prin reglări post-factum (corectarea se realizează la repetarea fazei sau situației).

Deprinderile motrice sunt sinteze chinestezice și se reglează pe baza aferenței proprioceptive. Formarea acestor deprinderi depinde de elementele proprioceptive care se structurează mai ales temporal și energetic, având la bază un program motor, format la nivel central ca urmare a exersării. Deprinderile motrice se întâlnesc în atletism, patinaj, schi, gimnastică, fiind controlate prin „simțul kinestezic”. Reglarea acestor deprinderi se realizează antifactum, prin imagine, având la bază capacitatea de anticipare a efectului, precum și posibilitatea subiectului de a-și dicta succesiunea momentelor actului motric prin anticipări și pași mici.

În funcție de gradul de automatizare, deprinderile mai pot fi clasificate în **elementare și complexe** (M. Epuran, 1993). Deprinderile elementare sunt cele care se automatizează complet, mișcărilor desfășurându-se stereotip (mers, alergare, săritură). Deprinderile complexe sunt parțial automatizate, în structura lor intrând elemente care se pot automatiza (jocuri, sporturi de luptă). Ele constau din înlănțuiri de elemente care au la bază stereotipuri dinamice. Acele

elemente care au la bază un control exteroceptiv se perfecționează în sensul detectării și diferențierii mai precise și mai prompte a semnalelor din ambianță.

Clasificarea deprinderilor motrice în categorii generale se bazează pe determinarea componentelor sau elementelor care sunt comune sau similare mai multor deprinderi. Fiecare sistem de clasificare se bazează pe natura generală a deprinderilor motrice legat de un anumit aspect specific al deprinderii. R. Magill (1990) propune trei sisteme de clasificare pornind de la următoarele criterii, și anume:

1. Precizia mișcării.
2. Definirea începutului și sfârșitului mișcării.
3. Stabilitatea mediului.

1. Conform primului criteriu de clasificare autorul vorbește despre:

a. deprinderi motrice grosiere – care implică grupe musculare mari și un scop în care precizia mișcărilor nu este un element de succes în execuție. Este cazul mersului, alergării, săriturii. Elementul esențial în aceste deprinderi motrice este coordonarea întregului corp (lupte, canotaj, săriturile din atletism);

b. deprinderi motrice fine – necesită controlul musculaturii fine pentru atingerea scopului propus. În general, aceste deprinderi presupun coordonarea ochi-mână și necesită un înalt nivel de precizie (declanșarea focului în tir);

c. deprinderi motrice intermediare – care presupun utilizarea doar anumitor segmente (scrimă, tir cu arcul).

Distincția grosiere-fine pentru deprinderile motrice este importantă pentru anumite laturi ale practicii. Este cazul educației fizice speciale sau educației fizice adaptate, unde pregătirea sau reabilitarea este strâns legată de deprinderi motrice grosiere sau fine. De asemenea, această clasificare este adesea utilizată în kinetoterapie, precum și de către specialiștii care urmăresc dezvoltarea psihomotorie în ontogeneză.

2. Conform celui de-al doilea criteriu de clasificare avem:

a. deprinderi motrice discrete – începutul și sfârșitul mișcării sunt bine definite: aruncarea mingii, lovirea mingii cu piciorul etc. **Deprinderile discrete** sunt acelea al căror început și sfârșit sunt bine determinate: lovirea mingii, aruncarea. Aceste deprinderi pot fi foarte rapide, necesitând uneori doar câteva fracțiuni de secundă pentru a fi realizate;

b. deprinderi motrice seriale – presupun o înlănțuire de deprinderi seriale: un exercițiu din gimnastică, o structură tehnică din jocurile sportive etc. În cadrul acestora, fiecare parte reprezintă stimul și răspuns în același timp; este răspuns la mișcarea executată și stimul pentru mișcarea următoare.

c. deprinderi motrice continue – au puncte de începere și încheiere arbitrar stabilite: alergarea, înotul etc. Executantul sau cineva din afară decide întreruperea deprinderii, și nu sarcina în sine. Sarcinile continue tind să aibă o durată mai mare decât cea a sarcinilor discrete.

3. Conform criteriului de clasificare privind stabilitatea mediului, Poulton (1957) deosebește:

a. deprinderi motrice închise – mediul este stabil, previzibil, cum este în tir cu arcul, bowling. O situație previzibilă poate apărea și când mediul este variabil, dar schimbările sunt foarte previzibile sau au fost învățate ca rezultat al exersării: startul. Esențial este aici ca mediul pentru următoarele secunde să fie previzibil pentru ca mișcarea să fie planificată în avans;

b. deprinderi motrice deschise – mediul este în continuă schimbare, neprevizibil. Deprinderile deschise sunt acelea pentru care mediul este constant schimbător (uneori imprevizibil), astfel că executantul nu poate prevedea răspunsul. Un bun exemplu este al

jucătorului din jocuri sportive sau din sporturile de luptă. Succesul în acest tip de deprinderi este asigurat de măsura în care executantul își adaptează cu succes comportamentul la schimbările mediului. Adesea, aceste adaptări trebuie să se facă rapid și subiectul trebuie să dispună de un larg bagaj de deprinderi.

Etapele formării deprinderilor motrice. În literatura de specialitate sunt descrise, în funcție de perspectiva de abordare a învățării, mai multe etape ale procesului de formare a deprinderilor motrice. Astfel, A.N. Krestovnikov (citad de M. Epuran, 1993) descrie următoarele *etape fiziologice*: *etapa mișcărilor inutile și a lipsei de coordonare*; *etapa mișcărilor încordate*; *etapa execuției corecte a mișcării*; *etapa însușirii detaliate a mișcării*. Din punct de vedere psihologic, etapele formării deprinderilor motrice sunt: *etapa însușirii preliminare a bazelor exercițiului*; *etapa însușirii precizate a execuției*; *etapa consolidării și perfecționării deprinderii*. (P.A. Rudik, citat de M. Epuran, 1993)

În contextul **metodicii antrenamentului sportiv**, A. Dragnea (1996) subliniază importanța abordării interdisciplinare a procesului de formare a deprinderilor motrice, descriind etapele învățării tehnicii⁵⁵ în legătură cu *factorii psihofuncționali* implicați și arătând că, în general, „învățarea tehnicii diferitelor ramuri de sport este caracterizată de legile și etapele specifice învățării actelor și acțiunilor motrice [...]” (tabel nr. 7)

Tabel nr. 7 – Etapele învățării tehnicii, metodele de instruire corespunzătoare fiecăreia și factorii psihofuncționali implicați (J. Weineck, 1993, completat de A. Dragnea, 1996)

Etapa de învățare a tehnicii	Metode și procedee de instruire	Factori psihofuncționali
1. Etapa informării și a formării reprezentării	Expunerea verbală (explicație, convorbire) Demonstrația (demonstrația nemijlocită, utilizarea filmului, chinograme, fotografii etc.)	Percepții acustice, vizuale, chinestezice Mecanisme verbale Reprezentare Modele mentale de acțiune
2. Etapa mișcărilor grosiere sau insuficient diferențiate	Exersarea nemijlocită și combinată cu exerciții ajutătoare Efectuarea unor exerciții pentru precizarea detaliilor procedeelor tehnice Explicații cu precizarea momentelor-cheie Observația participativă Demonstrația (toate procedeele)	Percepții vizuale, auditive, chinestezice, spațio-temporale, percepții specializate. Iradieră pe scoartă a exercițiilor ce determină o contracție excesivă a mușchilor implicați în efectuarea procedurii tehnice Concentrarea puternică a atenției Acțiunea permanentă a feedbackului cortical
3. Etapa coordonării fine și consolidării procedurii tehnice	Exersare globală a procedurii Exersare sub formă de concurs, antrenamente arbitrate Exersarea procedurii cu maximum de eficiență	Percepții chinestezice Simțuri specializate Concentrarea excitației pe scoartă, alternarea optimă a

55. Tehnica unei ramuri de sport cuprinde „totalitatea acțiunilor motrice executate ideal din punct de vedere al eficienței acestora. [...]” (A.Dragnea, 1996)

Etapa de învățare a tehnicii	Metode și procedee de instruire	Factori psihofuncționali
	Exersare în condiții standard Explicarea detaliilor de execuție	proceselor de excitație cu cele de inhibiție. Orientarea unei părți a atenției către detaliile de execuție (de finețe).
4. Etapa perfecționării și supraînvățării procedului tehnic	Exersarea integrală și în sisteme tehnico-tactice sau structuri Exersarea procedului în condiții de întrecere Exersare cu maximum de eficiență oricând și în orice condiții Exersare automatizată	Excitația și inhibiția sunt automatizate Gândirea participă la realizarea cu măiestrie a procedului, adaptat la condițiile concrete

Punând în evidență specificul instruirii de-a lungul etapelor de formare a deprinderilor motrice în cadrul **procesului instructiv din educație fizică**, Gh. Cârstea (1993) formulează obiectivele pe care profesorul trebuie să le aibă în vedere în fiecare etapă, precum și unele indicații privind metodele de instruire care trebuie folosite. (tabelul nr. 8)

Tabel nr. 8 – Etapele formării deprinderilor motrice
(Gh. Cârstea, 1993)

Etapa de învățare	Obiective principale	Caracteristic ale exersării
1. Etapa inițierii în bazele tehnice de execuție a deprinderilor motrice	● formarea unei reprezentări clare asupra deprinderii respective a (prin explicație și demonstrație) ● formarea ritmului general de de execuție cursivă a deprinderii; ● preîntâmpinarea sau înlăturarea greșelilor tipice.	● descompunerea deprinderii, când este cazul, în elemente componente și exersarea analitică a acestora;
2. Etapa fixării, a consolidării deprinderilor	● formarea tehnicii de execuție a deprinderii în concordanță cu caracteristicile spațiale, temporale și dinamice optime; ● întărirea legăturilor temporale.	● exersare în condiții relativ constante, standardizate; ● se creează premisele execuției în condiții variabile.
3. Etapa perfecționării	● lărgirea variantelor de execuție a fiecărei deprinderi, prin desăvârșirea execuției mai multor procedee tehnice; ● executarea unor „combinații” tehnice cu ușurință, cursivitate și eficiență.	● exersare în condiții cât mai variate, apropiate de cele întâlnite în competiție; ● includerea deprinderilor într-o înlănțuire de alte deprinderi.

16.4.2. Priceperile motrice

Definiție. Alături de deprinderi, priceperile motrice reprezintă rezultate ale învățării motrice, care urmăresc valorificarea capacității intelectuale și motrice a subiectului, prin adaptarea acestora la sarcini motrice noi.

Priceperea poate fi definită „ca posibilitatea de a folosi conștient cunoștințele și deprinderile motrice – experiența motrică însușită anterior – în corelații noi și în condiții schimbătoare“. (Gh.Mitra, A. Mogoș, 1980)

Tipuri de priceperi motrice. Priceperile motrice se împart în:

- **priceperi elementare** („modalități de acțiune, în cadrul cărora se organizează un răspuns motric pe baza cunoștințelor și a unor capacități motrice, în condițiile inițiale ale învățării“) și
- **priceperi superioare** („caracterizate printr-o mare complexitate structural-funcțională, înglobând cunoștințe teoretice, experiență personală, deprinderi diferite, toate putând fi actualizate și mobilizate pentru rezolvarea unei situații complexe și schimbătoare“.) (M.Epuran, 1993)

Priceperile elementare sunt considerate a reprezenta rezultatele primei faze a învățării unei acțiuni motrice noi. Căile propuse pentru formarea acestor priceperi sunt: *observarea acțiunilor altora, explicațiile, activitatea practică* (M. Epuran, 1976).

Pentru o mai bună înțelegere a raporturilor dintre priceperea elementară și deprindere, considerăm că este utilă descrierea lor comparativă. (tabel nr. 9)

Tabel nr. 9 – Caracteristici comparative pricepere elementară – deprindere

Priceperea elementară	Deprinderea motrică
Conștientizarea situației, alegerea celor mai adecvate gesturi.	Conștiința este orientată spre efectul acțiunii.
Mișcările nu sunt coordonate, se depune efort inutil (supraîncordare)	Include structuri de mișcări coordonate
Conducerea mișcărilor se realizează mai ales pe baza informațiilor vizuale, oferite prin demonstrație, de către un model.	Au la bază capacitatea de diferențiere fină și rapidă a indicatorilor care constituie elementele informaționale senzorial-perceptive în dirijarea acțiunilor.
Feedbackul este predominant exterior.	Rapidă și eficientă aferență inversă (feedback interior).
Se poate dezorganiza în lipsa modelului.	Stabilitate relativă în condiții variabile; plasticitate.

Alături de deprinderi, priceperile reprezintă „baza comportamentului învățat, caracterizat printr-un grad de adaptabilitate superioară la situațiile în care este pus subiectul“. (M. Epuran, 1993) Același autor, citând Dicționarul de pedagogie contemporană, consideră că priceperea este „posibilitatea dobândită prin învățare de a executa o anumită acțiune, atât pe plan real, cât și mental, în condiții foarte variate, realizând o adaptare promptă la eventualele schimbări“.

Specific priceperilor, elementare sau superioare este conștientizarea situației și alegerea celor mai adecvate mijloace, adaptate situației. În cazul deprinderilor, conștiința va fi îndreptată asupra efectului, și nu asupra mijloacelor prin care se obține acel efect.

Priceperile superioare sunt caracterizate printr-o mare complexitate funcțională, înglobând cunoștințe teoretice, experiență personală, deprinderi diferite.

16.5. Obişnuinţele

Definiție. Se consideră că obişnuinţele reprezintă o a doua natură a omului. Ele presupun „utilizarea aceluiaşi tipuri de conduite în legătură cu anumite condiţii şi solicitări relativ constante ale vieţii şi activităţii de fiecare zi”. (*Dictionar de psihologie*. Editura Babel, Bucureşti, 1997)

Componente ale activităţii voluntare a omului, obişnuinţele se deosebesc de deprinderi prin faptul că ele includ preferinţe, predilecţii, pasiuni pentru acelaşi gen de activitate, conduite specifice fiecărui individ pentru anumite situaţii. Obişnuinţele „evidenţiază forme stabile ale reacţiilor fiecăruia dintre noi la situaţiile, acţiunile practice complexe care trebuie soluţionate”. (Gh. Mitra, A. Mogoş, 1980)

Spre deosebire de deprinderi, care se rezumă la modalităţi concrete de acţiune, obişnuinţele care se cultivă pe fondul lor au rezonanţe afective puternice, sunt susţinute de convingeri ferme. Astfel, obişnuinţele sunt componente ale caracterului, care se educă în cadrul procesului de instruire.

Obişnuinţele pot fi caracterizate ca fiind:

- pozitive – punctualitatea, disciplina etc.;
- negative – superficialitatea, maniera dezorganizată de abordare a sarcinilor de lucru etc.

Tipuri de obişnuinţe în educaţie fizică. În cadrul educaţiei fizice, prin obiectivele specifice pe care şi le propune, se urmăreşte formarea următoarelor obişnuinţe:

- **obişnuinţa de a practica sistematic exerciţiile fizice** – acest lucru este posibil prin: formarea capacităţii de practicare independentă a exerciţiilor fizice⁵⁶, cultivarea motivaţiei intrinseci privind practicarea exerciţiilor;
- **obişnuinţe legate de igiena personală şi cea colectivă** în contextul practicării exerciţiilor fizice (se dezvoltă pe fondul deprinderilor de igienă corporală, a echipamentului, a bazelor sportive sau spaţiilor de lucru);
- **obişnuinţe privind conduita socială a subiecţilor:** presupun anumite deprinderi de relaţionare, de rezolvare a sarcinilor în cadrul grupului, susţinute de convingeri de natură morală.

16.6. Atitudini şi elemente de conţinut ale celorlalte laturi ale educaţiei

Educaţia fizică, parte a educaţiei generale, urmăreşte realizarea unor obiective, derivate din idealul educaţional, formulat la un moment de societatea pentru care sunt pregătiţi subiecţii ce iau parte la acest gen de activitate.

Printre obiectivele generale pe care şi le propune educaţia fizică, se numără şi cel referitor la dezvoltarea armonioasă a personalităţii umane, prin posibilitatea influenţării atât în sens *profilactic* (de prevenire a influenţelor negative), cât şi *corectiv* (de corectare a trăsăturilor negative ce se pot manifesta la un moment dat).

Influenţa educaţiei fizice se manifestă în relaţie cu cea exercitată de educaţia morală, estetică, intelectuală. Astfel, prin activitatea de educaţie fizică se exercită o serie de influenţe specifice, dar şi unele cu caracter mai general, care vizează realizarea unor obiective educaţionale generale.

Atitudinile reprezintă „modalităţi de a reacţiona verbal sau prin comportamente (latente sau manifeste) în mod personal evaluativ faţă de problemele curente de viaţă, cele legate de conduitele semenilor şi cele privind munca, activităţile şi produsele personale, inclusiv

56. E. Firea, 1977, citată de Gh. Cârstea (coord.), 1994, în *Metodica educaţiei fizice. Îndrumar de lucrări practice*. ANEFS, Bucureşti

creative, stilul și valoare lor“. (*Dicționar de psihologie*. Editura Babel, București, 1997). Pot fi definite drept „componente structurale ale personalității umane, rezultate mai ales din educație și influențe sociale“. (M. Epuran, 1990)

Atitudinile se exprimă față de persoane, idei, mentalități, comportamente motrice, valori morale, estetice etc., dar și față de sine, prin conduite verbale, motrice, sociale.

Educația fizică își exercită influența asupra sistemului atitudinal în următoarele direcții:

- *atitudinile față de semenii*, față de societate (vizate și prin educația morală);
- *atitudinile cognitive* – evaluative (vizate și prin educația intelectuală);
- *atitudini estetice* – de apreciere a adevăratelor valori estetice (vizate și prin educația estetică).

Asupra **sferei intelectuale**, educația fizică își exercită influența ca urmare a angrenării unor operații intelectuale indispensabile desfășurării procesului de învățare:

- observarea acțiunilor motrice;
- înțelegerea operațiilor care trebuie efectuate;
- memorarea acțiunilor motrice, respectiv stocarea, recunoașterea și reproducerea lor;
- aplicarea lor în diferite contexte, ca urmare a formării capacității de generalizare.

O primă influență a practicării exercițiilor fizice se exercită asupra proceselor cognitive primare – percepții, reprezentări a căror cantitate și calitate se ameliorează ca urmare a exersării. Pentru a putea fi însușite mișcări noi, subiecții trebuie să înțeleagă care este structura mișcărilor, înlănțuirea părților lor componente. Ulterior, i se va solicita să le aplice în condiții variate. Astfel sunt stimulate procesele cognitive superioare – gândirea (analiza, sinteza, compararea, abstractizarea, generalizarea), imaginația, creativitatea.

Influența educației fizice asupra **sferei morale** se exercită atât în direcția formării *conștiinței morale*, cât și a *conduitei morale*. Conștiința morală rezultă ca urmare a informării subiectului asupra valorilor, normelor și regulilor morale, valabile în societate la un moment dat, și constă în formarea noțiunilor morale. Sensul normelor și regulilor se va deprinde treptat, în funcție de complexitatea lor și de capacitatea de înțelegere a copilului. Noțiuni cum ar fi spiritul de cooperare, de participare, modestia, corectitudinea reflectă ceea ce este caracteristic și specific unei clase de împrejurări și solicitări, de relații morale, în care copilul este sau va fi angrenat. În paralel cu formarea noțiunilor morale au loc și judecăți morale prin care subiecții ajung să aprecieze pe baza unor criterii obiective, modul în care conduita celorlalți, precum și propria conduită este sau nu în concordanță cu imperativele morale presupuse de noțiunile morale. Acestea ilustrează aspectul cognitiv al conștiinței morale. Educația morală își propune însă ca totalitatea noțiunilor de care dispune un individ să devină operaționale, în sensul ilustrării lor la nivelul *conduitei morale*. Pentru aceasta este nevoie ca ele să fie însoțite de elemente afective ale conștiinței (emoții, sentimente etc.). Însoțite de trăire afectivă, noțiunile din sfera morală se fixează în structura personalității.

Conduita morală reflectă manifestarea conștiinței în relațiile morale practice ale subiectului și constă dintr-o suită neîntreruptă de răspunsuri și manifestări. Conținutul ei este dat de deprinderi și obișnuințe morale (întrajutorarea, cooperarea etc.), precum și de trăsături pozitive de caracter (cinste, corectitudine).

Prin conținut și forme de organizare specifice, educația fizică este capabilă să creeze un cadru adecvat atât pentru formarea conștiinței morale, cât și pentru manifestarea conduitei morale. Aceste efecte sunt posibile deoarece educația fizică implică:

- necesitatea de a respecta o serie de reguli, norme de practicare. Atunci când se practică în grup, educația fizică impune respectarea unor cerințe legate de relațiile sociale care se stabilesc între indivizi, începând cu cele legate de respectarea unei formații de lucru și terminând cu respectarea regulamentelor de desfășurare a anumitor întreceri;
- solicită din partea subiecților participare conștientă și activă pentru a putea să-și realizeze obiectivele propuse;

- prin forme specifice de practicare și conținut accesibil, educația fizică oferă satisfacție practicantilor, fapt ce consolidează afectiv respectarea regulilor și normelor care însoțesc practicarea exercițiilor fizice.

În acest context, profesorului îi stau la dispoziție o serie de metode care pot contribui la educația morală a subiecților:

- *metode verbale* – de tipul conversației, explicației, dialogului;
- *metode de organizare a colectivului* – pe perechi, pe grupe;
- *modalități de rezolvare a sarcinilor motrice* – cu ajutorul profesorului, cu ajutorul colegilor sau individual,

precum și o serie de *mijloace*, cum ar fi:

- jocurile, întrecerile;
- sarcini de autoconducere, autoorganizare etc.

Educația fizică își exercită influența și asupra **educației estetice** a individului prin aceea că promovează armonia corporală și frumusețea mișcărilor. Nu de puține ori acțiunile motrice au fost asimilate unor adevărate opere de artă (gimnastică, patinaj, înot sincron etc.). Orice operă include un mesaj specific, ce se transmite într-un limbaj propriu. În cazul domeniului nostru, este vorba de limbajul corporal, gestual, care se poate constitui într-un adevărat mijloc de comunicare a emoțiilor, sentimentelor. În procesul receptării lui, influențele se exercită asupra tuturor laturilor personalității umane: intelectuală, afectivă, morală etc.

Scopul educației estetice, acela de a transmite și a facilita asimilarea valorilor estetice, este sprijinit în cadrul educației fizice ca urmare a valorificării ansamblului de exprimări motrice ce îi sunt caracteristice. Finalitatea este dată de formarea *atitudinii estetice*, respectiv de ansamblul reacțiilor spirituale ale individului față de valorile estetice. Rolul profesorului este primordial în formarea *gustului estetic* al subiecților practicanți ai exercițiilor fizice, el fiind unul dintre factorii care influențează capacitatea subiecților de a reacționa spontan, printr-un sentiment de satisfacție sau insatisfacție față de manifestările de tip motric la care asistă. Pe fondul acestui gust estetic, se dezvoltă ulterior *judicata estetică*, constând din capacitatea de apreciere a valorilor estetice pe baza unor criterii de evaluare.

În vederea formării unei atitudini estetice corespunzătoare, profesorul de educație fizică poate acționa în următoarele direcții:

- alegerea unor exerciții fizice care să răspundă exigențelor impuse de estetica mișcării;
- recomandări privind vizionarea anumitor spectacole sportive;
- comentarea manifestărilor sportive cu caracter estetic îndoielnic și orientarea interesului subiecților către adevăratele valori estetice din lumea activităților motrice.

Deși nu se pot preciza coordonatele unei metodici coerente în privința influențării acestei componente a procesului de instruire, prin obiectivele de natură cognitivă, afectivă, socială pe care le urmărește, educația fizică exercită fără îndoială influențe și în direcțiile menționate.

În concluzie, se poate aprecia că educația fizică contribuie la înfăptuirea unității biopsihice a personalității umane prin dezvoltarea fiecărei componente a acestei unități și asigurarea unei armonii între ele.

17.

NORMATIVITATEA ACTIVITĂȚII DIDACTICE DIN EDUCAȚIE FIZICĂ

Desfășurarea procesului instructiv-educativ și implicit realizarea obiectivelor specifice presupun respectarea unor reguli și norme, care alcătuiesc cadrul de referință ce delimitează și orientează acțiunile formative ale activității.

Conceptul de normă pedagogică exprimă o formulă abstractă care admite o judecată de valoare, prin raportarea acțiunii formative la o finalitate anumită, la un sistem de principii și reguli colective care servesc drept ghid în orientarea acțiunii⁵⁷.

Norma pedagogică se raportează, de regulă, la principiile procesului de învățământ împreună cu un ansamblu de reguli aplicabile în relația profesor-elev, care condiționează eficiența procesului formativ. Acest ansamblu se dezvoltă particular în cazul fiecărei discipline prin metodele de specialitate care evidențiază comportamentele socioprofesionale caracteristice acestora.

În educație, normativitatea este de două tipuri:

- *normativitatea instituțională*, asigurată prin cadrul legislativ în vigoare (legi, programe, planuri de învățământ etc.);
- *normativitatea funcțională*, de ordin didactic, care vizează competența cadrelor didactice în a dispune alegerea și combinarea unor norme în funcție de activitatea desfășurată.

Fiecare specialist va respecta într-un mod personal norma didactică ori va impune noi reguli cerute de situațiile concrete de învățare.

În cadrul normativității, principiile reprezintă tezele generale care orientează și imprimă un sens funcțional procesului desfășurat, asigurând premisele îndeplinirii obiectivelor în condiții de eficiență.

Principiile didactice sunt formulate la nivelul dimensiunii concrete a procesului de învățământ, care angajează răspunderea profesorilor de toate specialitățile, operabilă în acțiunea de proiectare pedagogică eficientă a fiecărei activități de predare-învățare-evaluare.

Acestea reprezintă un ansamblu de cerințe, norme, reguli operaționale, formulate în propoziții general valabile, în cazul unei activități formative proiectate și realizate în condiții concrete.

Ele au apărut ca urmare a generalizării experienței umane în organizarea și desfășurarea procesului instructiv-educativ și a valorificării științelor care vin în sprijinul didacticii, având destinația de a păstra și a transmite experiențele exemplare ale domeniului.

Prin caracterul obiectiv, sistemic și global⁵⁸, principiile didactice vizează dimensiunea concretă a procesului de învățământ, care cuprinde toate componentele acestuia, proiectate în sens curricular pentru fiecare activitate de predare-învățare-evaluare.

Totodată, principiile dovedesc și un caracter orientativ, determinat de complexitatea, dar mai ales dinamismul procesului de învățământ, care impune adaptări neîntrerupte la situațiile noi care apar. Astfel poate fi explicată atât geneza, cât și continua îmbogățire și restructurare a conținutului acestora, de la o etapă a dezvoltării la alta, fiind înregistrate dispariții ale unora dintre ele și înlocuirea lor cu noi principii adaptate condițiilor istorice.

Urmărind să imprime o anumită logică acțiunilor profesorului, respectarea lor se răsfrânge implicit și asupra activității elevilor, fără a înlătura, prin aceasta, manifestările creative și pline de imaginație impuse de situațiile neprevăzute care pot apărea, dar care vor fi soluționate pe fondul interdependenței dintre factorii necesari (proiectați) și cei întâmplători, conform unei desfășurări logice a procesului de învățământ.

57. G. De Landsheere, 1992

58. S. Cristea, 1998

Pomind de la aceste aspecte pot fi enunțate următoarele funcții ale principiilor didactice⁵⁹:

- orientează demersul didactic în funcție de obiectivele stabilite;
- normează activitatea practică, prin impunerea respectării unor reguli psiho-pedagogice sau de altă natură științifică, specifice domeniului de activitate;
- recomandă abordări specifice în raport cu anumite situații de învățare cunoscute;
- reglează activitatea profesorului în funcție de nivelul îndeplinirii obiectivelor propuse.

Plecând de la părerile unor autori consacrați⁶⁰, vom încerca, în cele ce urmează, o clasificare a principiilor didacticei, în funcție de mai multe criterii ce recunosc o acceptare unanimă⁶¹, și pe care am adaptat-o activității de educație fizică și sport.

17.1. Principii cu caracter general

17.1.1. Principiul aplicativității cunoștințelor în practică

Pentru respectarea acestui principiu în activitatea de educație fizică trebuie avut în vedere că tot ceea ce se însușește se cere a fi valorificat în activitățile competiționale sau în cele sportive desfășurate în timpul liber al elevului.

Astfel, deprinderile sau priceperile motrice formate trebuie să poată fi valorificate în condițiile unei confruntări regulamentare sau ori de câte ori situația cotidiană o impune.

Conținutul predat trebuie să se raporteze la experiențele posibile, iar prin sesizarea unor consecințe imediate, elevul poate fi conștientizat asupra importanței și aplicabilității practice a celor însușite. În activitatea de educație fizică, trecerea de la a cunoaște și a ști la a ști să faci și a fi capabil reprezintă însăși finalitatea procesului și impune din partea elevului corelări ale cunoștințelor anterior dobândite (nu numai la educație fizică), iar din partea profesorului ca însușirea mecanismelor de execuție a unor deprinderi specifice activității să fie urmată de aplicarea acestora în condiții practice diferite, reunite în parcursuri și trasee aplicative, secvențe tactice, jocuri de mișcare, jocuri sportive etc.

Scopul acestor situații este dezvoltarea capacității de generalizare a elevului, prin raportarea sa continuă la realitate, ca modalitate sigură de sporire a cunoașterii și experienței.

17.1.2. Principiul respectării particularităților subiecților

Acest principiu scoate în evidență importanța și necesitatea predării conținutului în concordanță cu particularitățile colectivului, care în cazul educației fizice, spre deosebire de alte discipline, urmăresc aspectele legate de: vârstă; sex; dezvoltare bio-motrică; nivel de pregătire în anumite cazuri.

Educația și instruirea în conformitate cu natura umană par a fi și în prezent o regulă de bază a procesului formativ, care își găsește fundamentarea în relația dintre capacitatea de învățare-asimilare și procesul de dezvoltare biologică. O a doua direcție impusă de acest principiu o reprezintă respectarea particularităților individuale ale fiecărui elev (individualizarea), mai dificil de urmărit în educație fizică, datorită numărului mare de elevi și a posibilităților materiale relativ scăzute.

Individualizarea este considerată de unii autori⁶² drept o fază superioară a accesibilității, fiind apanajul sportului de performanță.

59. C. Cucos, 2000

60. Gh. Mitra, A. Mogos, 1980; E. Firea, 1984; Gh. Cârstea, 2000

61. după N. Oprescu, citat de C. Cucos, 2000

62. Gh. Cârstea, 2000

Pentru respectarea acestui principiu în educație fizică, trebuie să fie îndeplinite următoarele cerințe:

- cunoașterea permanentă a nivelului colectivului și gradului de îndeplinire a obiectivelor stabilite;
- stabilirea unui ritm optim de lucru, în funcție de capacitatea de însușire și de execuție a fiecărui colectiv, sau grupe valoric constituite în interiorul său;
- acțiunile individualizate pot lua forma temelor pentru acasă, care au rolul de a uniformiza pregătirea subiecților sau de a asigura dezvoltarea superioară a celor cu aptitudini;
- desfășurarea activității în clase speciale pentru cei cu aptitudini deosebite (în cazul nostru, clasele cu profil sportiv) sau cele destinate persoanelor aflate în dificultate;
- diferențierea evaluării randamentului subiecților.

Respectarea acestui principiu este impusă și de prevederile curriculare, cu referire la asigurarea traseelor de pregătire individuală, care favorizează formarea individului în direcția aptitudinilor sale, în deplin acord cu particularitățile manifestate.

17.2. Principii care se impun cu dominanță asupra conținutului învățământului

17.2.1. Principiul accesibilității cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor (conținutului)

Acest principiu se impune cu necesitate a fi discutat în corelație cu cel anterior menționat (respectării particularităților de vârstă și individuale).

Astfel, putem aprecia că alegerea unui conținut accesibil atât din punctul de vedere al cantității informației, cât și al complexității acesteia, totul pe un fond metodologic adecvat particularităților colectivului, reprezintă o condiție a demersului didactic specific educației fizice, și nu numai acesteia.

Accesibilitatea conținutului este prevăzută în documentele oficiale (curriculum, programe de specialitate) și se respectă prin următoarele acțiuni ale conducătorului procesului:

- adaptarea metodologiei de acționare, în funcție de fiecare colectiv sau grupă alcătuită pe criterii bio-motrice, prin:
 - alegerea metodelor, procedeele metodice, a modalităților de exersare și formaților de lucru adecvate;
 - selecționarea mijloacelor și dozarea lor optimă, în vederea generării unei dificultăți a conținutului, accesibilă nivelului înregistrat de colectiv, care să stimuleze și să mobilizeze elevul în direcția abordării sale;
 - utilizarea reglatorilor metodici pentru accelerarea și eficientizarea procesului de instruire;
- aplicarea regulilor impuse de practica domeniului:
 - trecerea de la cunoscut la necunoscut se referă în special la formarea deprinderilor și priceperilor motrice, folosind elementele însușite anterior;
 - de la ușor la greu, prin raportare la volumul de efort implicat în procesul exersării specifice;
 - de la simplu la complex, cu referire la dificultatea și complexitatea mijloacelor și structurilor folosite în procesul de învățare specific.

Accesibilizarea conținutului nu înseamnă o subsolicitare a elevilor prin propunerea unor situații deosebit de ușoare, ci dimpotrivă implică o dificultate realistă a acestora, care se înscrie în limitele posibilului și necesarului, invitând elevul la interogație, exersare și aplicare în practică.

17.2.2. Principiul sistematizării și continuității în învățare

În esență, acest principiu exprimă necesitatea predării integrate a cunoștințelor, prin corelarea informațiilor interdisciplinare și transdisciplinare, folosindu-se experiența anterioară a individului.

Aplicabilitatea principiului se regăsește la nivelul documentelor de programare și planificare, unde implică respectarea următoarelor cerințe⁶³:

- ✓ materialul care urmează a fi predat trebuie să fie grupat, ordonat și programat în concordanță cu logica internă a componentelor vizate;
- ✓ materialul nou predat trebuie să pornească de la cunoștințele însușite anterior și să pregătească elevul pentru cele care urmează a fi predate;
- ✓ în planificarea conținutului trebuie să se țină cont de necesitatea continuității și coerenței între lecții, semestre, ani;
- ✓ participarea ritmică a elevilor la procesul instructiv-educativ.

Acțiunea de sistematizare a conținutului activității presupune din partea profesorului organizarea informațiilor într-un sistem, a cărui coerență trebuie să asigure condițiile psiho-pedagogice favorabile integrării acestora în experiența anterioară a individului.

Aspectul de continuitate a procesului apare mai mult ca o consecință firească a sistematizării decât ca o condiție necesară progresului, întrucât aceasta nu vizează numai ritmicitatea participării elevilor la programul de pregătire propus, ci se remarcă mai ales prin logica internă a educației fizice și a locului ei în cadrul disciplinelor formative din planul de învățământ.

Trebuie evitată transmiterea informațiilor în mod secvențial, izolat, fără legătură cu achizițiile dobândite în cadrul educației fizice sau altor discipline de studiu. Predarea și, respectiv, învățarea se recomandă a fi realizate inițial în mod global, prin asigurarea unei legături între cunoștințele vehiculate, care implică și valorifică, în același timp, capacitatea de generalizare a elevului.

Respectarea acestui principiu conduce la formarea deprinderilor de muncă sistematică, întărirea trăsăturilor de voință, perseverență, conștiinciozitate, ordonarea și disciplinarea gândirii și acțiunii, în vederea desfășurării unei activități cât mai eficiente.

17.3. Principii care acționează asupra metodologiei didactice și formelor de organizare a activităților

17.3.1. Principiul corelației dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract în procesul de predare-învățare (intuiției)

În procesul formativ specific învățământului, cunoașterea se realizează prin raportări succesive ale particularului la general și invers.

Concepția alternanței între senzorial și rațional se impune tot mai mult în procesul de cunoaștere și învățare, specific diferitelor etape ale învățământului.

În plan didactic, cunoașterea senzorială este cunoscută sub denumirea de intuiție și presupune cunoașterea nemijlocită prin intermediul imaginii, care este întotdeauna concretă și individualizată, a obiectelor, fenomenelor și acțiunilor.

Pornind de la concretul imaginii, elevul poate ajunge la abstractizări și generalizări în domeniu. Drumul poate fi refăcut și în sens invers, când se oferă posibilitatea de a observa aplicarea în condiții concrete a generalului cunoscut.

63. I. Șiclovan, 1972; Gh. Cârstea, 2000

Intuiția nu trebuie înțeleasă doar ca o posibilitate de a vedea sau simți ce presupune respectivul act motric, ci trebuie privită ca o modalitate de ușurare a învățării (cunoașterii), prin accesul direct la înțelegere, asigurat de o sesizare mult mai cuprinzătoare a fenomenului, ca urmare a unei trăiri imediate în sfera senzorialului.

În educație fizică, respectarea acestui principiu se impune la orice nivel și presupune stimularea unui număr cât mai mare de analizatori, în vederea formării unei reprezentări clare a mecanismului mișcării sau acțiunilor supuse învățării.

Stimularea senzorială se realizează în planuri diferite (vizual, auditiv, kinestezic, tactil) în funcție de natura informației transmise, de nivelul și tipul de subiect căruia i se adresează (normal sau cu nevoi speciale).

Atât practica domeniului cât și autorii ce au abordat această problematică evidențiază următoarele aspecte în respectarea acestui principiu:

- x implicarea analizatorului vizual prin,
 - demonstrarea elementelor supuse învățării;
 - prezentarea unor planșe, imagini, kinograme, filme ce redau acțiunile vizate în predare;
 - observarea dirijată a execuției altor elevi.
- x implicarea analizatorului auditiv, în cazul explicațiilor care pot precede, însoți sau urma, tehnicile de stimulare vizuală;
- x implicarea analizatorului tactil și kinestezic în timpul exersării elementelor, pentru conștientizarea acțiunii segmentelor, a întregului corp, a gradului de încordare musculară sau de tensiune articulară cerute de execuția în cauză.

În demersul inițiat, profesorul trebuie să țină cont de necesitatea ca stimularea sferei senzoriale să se realizeze la același nivel pentru toți elevii. Pentru aceasta se impune, după caz:

- imaginile utilizate sau realizarea demonstrației, necesită un plasament optim, care să permită urmărirea în bune condiții pentru toți membrii colectivului;
- explicațiile să fie făcute pe un ton adecvat situației;
- în exersare trebuie să se asigure o localizare exactă a solicitărilor, pentru a se forma la toți elevii aceleași repere senzoriale

Activitatea de educație fizică reclamă de cele mai multe ori, stimularea și angajarea, uneori simultană, a mai multor analizatori pe parcursul acțiunilor specifice implicate de situațiile de învățare sau de valorificare a cunoștințelor.

Simpla observare a materialului intuitiv nu produce efectele scontate; este nevoie ca elevii să opereze concret cu elementele prezentate, pentru a le supune propriei gândiri și experiențe.

Reprezentarea mentală provocată de intuiție trebuie să asigure atât declanșarea acțiunii elevului, cât și suportul unei execuții corecte, prin clarificarea elementelor mecanismului de bază.

În încercarea de a respecta acest principiu, profesorul de educație fizică trebuie să se asigure că folosirea elementelor intuitive nu se face în mod abuziv (în special cele care se adresează analizatorului vizual), lucru care se poate repercuta negativ asupra capacității de abstractizare și generalizare a elevului.

17.3.2. Principiul participării conștiente și active

Acest principiu presupune aprecierea individului ca subiect al propriei deveniri.

El impune implicarea elevului în propriul proces de asimilare a cunoștințelor și de formare a personalității sale, învățarea devenind un proces de structurare și restructurare continuă, în care dinamica internă a personalității reprezintă atât un rezultat, cât și o condiție a participării active din partea elevului⁶⁴.

Astfel, în demersul didactic, profesorul este dator să stimuleze prin actul predării participarea activă a elevului la propria formare, aspect care implică totodată și un grad ridicat de conștientizare. Conștientizarea acțiunilor desfășurate de către elev conduce la integrarea achizițiilor de orice natură în structuri cât mai ample și cu o aplicabilitate cât mai mare.

În acest fel, sunt înlăturate informațiile care sunt stocate doar în baza memorizării mecanice, fără o procesare prealabilă a lor.

De fapt, un proces formativ trebuie să depășească dobândirea și stocarea informațiilor prin asimilare mecanică și să se orienteze către o implicare a elevului în experiențele didactice care conduc la crearea de cunoștințe și formarea unor obișnuințe și deprinderi specifice.

Dispoziția naturală a copilului către joc și activitate motrică trebuie valorificată în educație fizică, în direcția captării și menținerii interesului și participării la un nivel cât mai ridicat.

Acest lucru permite cointerесarea elevului într-un parteneriat educațional-formativ, care asigură conștientizarea acțiunilor întreprinse și valorificarea lor în experiențe create și propuse de profesor, ce vor stimula și încuraja creativitatea și imaginația, într-un sistem relațional care va asigura stabilitatea cunoștințelor.

Pentru respectarea acestui principiu în activitatea de educație fizică, este necesară respectarea următoarelor cerințe⁶⁵:

- cunoașterea și înțelegerea obiectivelor educației fizice și sportului, ceea ce va conduce la o mai bună motivare și conștientizare a acțiunilor elevilor;
- înțelegerea mecanismului de bază al actelor și acțiunilor motrice supuse învățării, în vederea formării unei reprezentări cât mai exacte și a ușurării memorizării mișcărilor;
- stimularea autonomiei și inițiativei elevilor în alegerea soluțiilor motrice la problemele create de profesor, în vederea menținerii unei stări de implicare cât mai ridicată;
- implicarea elevilor în procesul de evaluare a propriilor acțiuni și a celor desfășurate de colegii lor.

17.3.3. Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor și deprinderilor

Calitatea procesului instructiv-educativ desfășurat se apreciază prin posibilitatea utilizării informației în situații diferite, de natură practică sau orientate tot către acumularea de noi informații.

Acest lucru reclamă o bună însușire a cunoștințelor specifice, ceea ce presupune în ultimă instanță, respectarea tuturor celorlalte principii.

Temeinicia și durabilitatea achizițiilor presupune respectarea următoarelor cerințe în cadrul procesului specific de educație fizică⁶⁶:

- ▼ în transmiterea informațiilor să se apeleze la memoria logică, bazată pe înțelegerea mecanismelor de acțiune;
- ▼ asigurarea unui număr optim de repetări, necesare însușirii corecte a celor predate și realizării altor obiective specifice;
- ▼ exersarea continuă și în condiții variate asigură temeinicia formării deprinderilor și durabilitatea rezultatelor obținute în celelalte planuri (dezvoltarea fizică, dezvoltarea calităților motrice, întărirea altor trăsături ale personalității);
- ▼ programarea unui volum de informații specifice în strictă concordanță cu durata ciclului tematic, pentru a se asigura buna însușire a acestuia;
- ▼ pentru o apreciere obiectivă a nivelului de însușire a celor predate, se impune o verificare ritmică a colectivului.

Respectarea acestui principiu nu poate fi dovedită decât în timp, prin menținerea posibilităților de exprimare motrică specifică și nespecifică a individului la un nivel cât mai înalt și implicit a unei calități a vieții cât mai ridicate.

65. I. Șiclovan, 1972; E. Firea, 1984; Gh. Cârstea, 2000

66. I. Șiclovan, 1972; E. Firea, 1984; L.P. Novicov; Gh.Cârstea, 2000 și completat de noi

17.4. Principii specifice activității de educație fizică

Așa cum se va vedea în cele ce urmează, principiile enunțate pot fi încadrate într-unul din criteriile anterior menționate, fără a-și pierde caracteristica de specificitate, însă din punct de vedere didactic am considerat oportună prezentarea lor separată, motivați fiind și de faptul că realizăm acest lucru pentru prima dată.

17.4.1. Principiul solicitării gradate a organismului

Acest principiu are în vedere respectarea unor aspecte impuse de caracteristicile fiziologice ale organismului, care nu permit o abordare bruscă a activității atâta timp cât aceasta se desfășoară pe baze științifice și are obiective bine determinate.

Apreciem necesitatea solicitării progresive a organismului drept o condiție pentru menținerea randamentului crescut și eficienței în activitățile motrice.

Considerăm că respectarea acestui principiu se impune în două ipostaze specifice activităților de educație fizică și sport.

În primul rând în cadrul fiecărei lecții, când intrarea în efort a subiecților trebuie realizată gradat, printr-o pregătire a organismului ce respectă particularitățile fiziologice ale vârstei și ale efortului ce urmează a fi prestat.

Această abordare ne asigură că implicarea în activitate a individului nu va periclita integritatea sau funcționalitatea aparatelor și sistemelor biologice, iar randamentul subiectului nu va avea de suferit din această cauză.

Acest principiu este respectat în lecție prin acțiunile întâlnite în partea de pregătire a organismului pentru efort, a încălzirii, cum este cunoscută în sport, al cărei rol este unul bine cunoscut și unanim apreciat ca importanță de toți cei implicați în fenomenul practicării exercițiului fizic.

În al doilea rând, principiul trebuie respectat în programarea conținutului lecțiilor pe termen lung, asigurându-se astfel o adaptare treptată a organismului la solicitările specifice activității și un progres continuu fără sincopă și fără problemele fiziologice ce pot fi generate de abordarea neadecvată a efortului.

17.4.2. Principiul solicitării optime

Principiul face referire la parametrii solicitării psiho-fizice la care este supus subiectul în timpul activităților motrice. El vizează activitatea desfășurată în partea fundamentală a lecției, unde se acționează în vederea realizării obiectivelor operaționale propuse.

Considerăm că prin respectarea acestui principiu se înlătură situația de *sub* sau *supra* solicitare. Drept urmare, o dozare corespunzătoare a stimulilor din pregătire va produce efectele adaptative și de învățare scontate.

Este cunoscut faptul că suprasolicitarea psiho-fizică împiedică manifestarea achizițiilor specifice activității la un nivel corespunzător și generează un efect de stagnare sau regres al stării de adaptare la efortul respectiv.

Totodată, subsolicitarea datorată utilizării unor stimuli sub nevoile și posibilitățile subiectului atrage după sine o încetinire a progresului și chiar o anulare a disponibilităților naturale ale subiectului pentru acest tip de activități.

Astfel, intensitatea optimă a solicitării poate fi asemuită intensității-prag a stimulului, singura care declanșează reacțiile adecvate de natură fiziologică sau motrică ale indivizilor.

În activitățile de educație fizică și sport, optimizarea solicitării se impune ca o cerință importantă în demersul specific pentru îndeplinirea obiectivelor atât de dezvoltare morfo-

funcțională, cât și de învățare, și poate fi respectată prin stabilirea mijloacelor adecvate și a raportului dintre parametrii efortului.

17.4.3. Principiul frecvenței și duratei solicitării (iterației optime a solicitării)

Acest principiu are în vedere necesitatea impusă de specificul activităților motrice privind prezența solicitării pe parcursul unei săptămâni și a duratei acestei solicitări atât în lecție, cât și în timp.

Practica exercițiului fizic a demonstrat că pentru realizarea unei adaptări funcționale corespunzătoare și a unei învățări eficiente este necesar ca solicitarea specifică să se regăsească de minimum două ori pe parcursul unei săptămâni, timp de minimum 8 săptămâni.

Desigur că aceste repere sunt pur orientative și variază în funcție de tipul activității (educație fizică, activități de timp liber, sport de performanță), de vârsta practicantului, nivelul de performanță motrică și obiectivele propuse.

Dacă în activitățile de timp liber sau de educație fizică se apreciază că un număr de 3 ședințe săptămânale asigură atingerea obiectivelor propuse, în sportul de performanță numărul activităților poate ajunge la două sau mai multe pe zi, în funcție de nivelul de pregătire al sportivului și de perioada de pregătire în care se regăsește.

În ceea ce privește durata solicitării în timpul unei lecții, și aceasta se apreciază după aceleași considerente menționate anterior și poate varia între 30 de minute pentru activitățile de timp liber și câteva ore în activitatea sportivă de performanță.

Din punctul de vedere al prezenței în timp a activității motrice pentru care se optează, putem conchide susținând că solicitarea specifică activităților motrice se poate extinde în funcție de activitate, de obiective și de practicant, de la câteva luni până la toată viața.

Respectarea acestui principiu în educație fizică și sport impune o programare și planificare judicioasă a activităților atât la nivelul lecției, cât și pe termen lung.

18.

PARTICULARITĂȚILE UTILIZĂRII METODELOR DE INSTRUIRE ÎN EDUCAȚIE FIZICĂ

18.1. Generalități privind metodele de instruire și educare în educație fizică și antrenament sportiv

Metoda, în literatura pedagogică clasică, se definește ca *drum către* provenind din cele două cuvinte grecești: *odos* – cale, *metha* – spre. Prin adaptare și adăugarea notelor specifice în vederea atingerii obiectivelor motrice, fizice, cognitive, afective, metoda este modalitatea de lucru⁶⁷.

Definirea ca „drum” sau modalitate de lucru are însă un caracter formal, fără a lua în discuție operațiile sau acțiunile întreprinse pentru atingerea scopului. În consecință, se impune luarea în considerare a conținutului și formei acțiunilor, metoda devenind astfel o *structură de operații (logic înlănțuite) stabilită în vederea realizării unui scop sau obiectiv* (A. Dragnea, 1997).

Metoda are caracter multifuncțional, în sensul că poate conduce la realizarea mai multor obiective de diferite tipuri, privind dezvoltarea fizică, a calităților motrice, a capacității de efort etc.

Menționăm faptul că alegerea uneia sau alteia dintre metode și aplicarea acestora în combinații și în mod particular sub forma procedeeleor metodice definește măiestria cadrului didactic. Astfel, profesorul este cel care alege, adaptează și aplică o metodă sau alta, în funcție de grupul de elevi, nivelul motric și cognitiv al acestora, condițiile de desfășurare (naturale și sociale) etc. Se impune în acest context, pentru o eficiență cât mai bună, o viziune ecologică, integrativă asupra metodelor și aplicării lor.

Metodele nu pot fi despărțite de mijloacele de realizare a obiectivelor. Raporturile mijloc-metodă sunt de condiționare reciprocă, intrinsecă. Nu pot fi concepute unele fără celelalte, constituind un sistem cu reglare continuă.

Complexitatea activității de educație fizică generează o mare diversitate a modurilor de învățare, datorată în bună măsură și faptului că nici o situație de învățare nu este identică cu alta. De aici, și realitatea că nu se pot evidenția metode universale, general aplicabile, care să întrunească toate elementele necesare unui demers formativ eficient, aspect care impune o diversificare importantă a metodelor folosite.

Cu cât este mai mare numărul și complexitatea metodelor folosite, cu atât devine mai grea sarcina clasificării acestora în funcție de criterii științifice. Prezentăm în continuare o clasificare cu caracter general și alta rezultată din experiența catedrei de discipline teoretice din ANEFS.

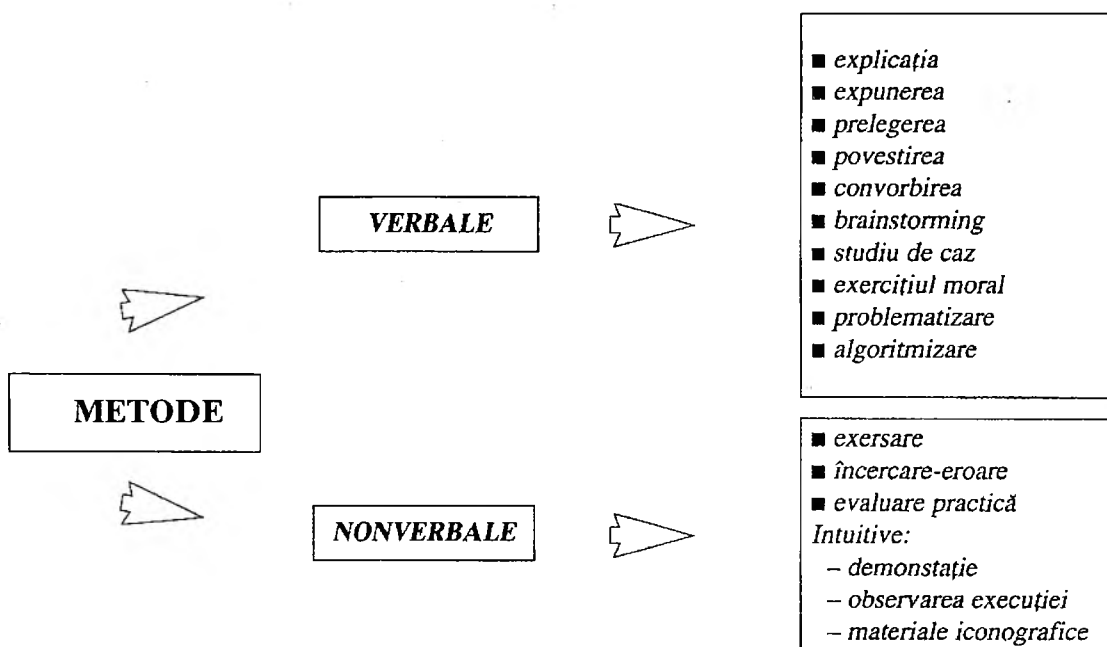
18.2. Sistemul metodelor de învățământ și specifice educației fizice și sportului

Clasificarea metodelor pe criteriul funcției fundamentale pe care o îndeplinesc: predare învățare (dezvoltare – evaluare)⁶⁸ ne permite realizarea următoarei sinteze:

67. G. Văideanu, 1986

68. I. Șiclovian, 1972; E. Firea, 1979; A. Dragnea, 1996; Gh. Cârstea, 2000; A. Dragnea, S. Teodorescu, 2002; A. Dragnea, A. Bota, M. Stănescu, S. Șerbănoiu, S. Teodorescu, V. Tudor, 2002.

Clasificarea metodelor după modul de utilizare a informației



Clasificarea metodelor după alte criterii

După extensia sferei de aplicare	După funcția didactică	După modul de administrare a experienței	După formele de organizare a activității
■ Generale ■ Particulare ■ Relația efort-odihnă ■ Parte-întreg analogie, modelare	■ Predare ■ Învățare ■ Fixare ■ Consolidare ■ Verificare și apreciere	■ Algoritmice ■ Euristice ■ Modelare	■ Individuale ■ Frontale ■ Pe grupe omogene ■ Pe cupluri ■ Pe compartimente

18.3. Metode verbale și nonverbale

Metodele verbale folosite în educație fizică și sport se bazează pe discursul verbal sau scris, precum și pe utilizarea materialelor intuitive. Acestea sunt utilizate și de alte discipline fiind însă diferențiate prin conținutul motric, formele de organizare și nivelul de instruire*.

Metode verbale

- **Descrierea** – trebuie să fie realizată într-un limbaj accesibil nivelului de cunoaștere al colectivului, clar, concis, uneori plastic și sugestiv, apelându-se la elementele deja cunoscute de subiecți. Se întâlnește în cazul predării mecanismelor specifice unor deprinderi sau priceperi motrice, al modalităților de acționare, regulilor de desfășurare a unor jocuri de mișcare sau discipline sportive, etc.
- **Explicația** – este forma cea mai des întâlnită în educație fizică, fiind folosită la toate categoriile de subiecți. Pentru a fi eficientă, aceasta trebuie să îndeplinească următoarele condiții⁶⁹:

*) În cele ce urmează ne vom referi numai la cele mai ilustrative metode folosite în educație fizică/ și sport.
69. I. Șiclovan, 1972; E. Firea, 1979; A. Dragnea, 1996; Gh. Cârstea, 2000

- să fie clară;
- să fie concisă;
- să fie logică;
- să fie oportună.

În timpul desfășurării activității, profesorul poate folosi explicația înainte, în timpul sau după realizarea demonstrației actelor sau acțiunilor motrice supuse învățării.

- **Conversația** – se referă la dialogul permanent care trebuie să aibă loc între profesor și subiecți. Acesta se poate desfășura cu un singur interlocutor sau cu întregul colectiv (discuția colectivă) și aduce în discuție elementele de strictă specialitate care pot contribui la grăbirea însușirii cunoștințelor și înlăturarea greșelilor de învățare.
- **Comunicarea prin discursul scris** – realizată de către publicațiile de specialitate și regulamentele diferitelor discipline sportive, care implică în bună măsură studiul individual.

Metode nonverbale

Metodele intuitive sunt reprezentate în activitatea de educație fizică de:

- **Demonstrația** – este indispensabilă activității noastre și se impune a fi realizată la nivel de model, printr-una din cele două modalități⁷⁰: de către profesor sau de către un alt subiect al cărui nivel permite acest lucru. În urmărirea demonstrației este indicat să fie implicați mai mulți analizatori, pentru o mai bună înțelegere și reprezentare a celor demonstrate.

Totodată, trebuie avută în vedere atât demonstrația globală, cât și cea parțială, a anumitor secvențe de mișcare care necesită o atenție deosebită; ritmul demonstrației trebuie să dea posibilitatea subiecților să observe toate detaliile structurii supuse învățării.

- **Observarea execuției altor subiecți** – este o acțiune orientată de profesor către aspectele pozitive sau negative întâlnite în execuția colegilor sau participanților la o competiție. În acest fel, crește nivelul participării și conștientizării acțiunilor subiecților.
- **Folosirea materialelor iconografice** – precum planșe, kinograme, imagini video, care evidențiază mecanismul de bază și tehnica realizării anumitor acțiuni specifice.

18.4. Metoda exersării⁷¹

Exersarea în domeniul educației fizice, ca și în alte discipline din curriculum național, se concretizează prin variante sau procedee de aplicare, făcând-o diferită de alte situații educaționale.

18.4.1. Procedee metodice de dezvoltare a calităților motrice

În lecția de educație fizică, metodele pentru dezvoltarea calităților motrice se aplică cu unele particularități față de antrenamentul sportiv. Acestea privesc numărul de repetări, dozarea încărcăturilor, toate influențate de locul de desfășurare a activității.

Principalele **procedee metodice folosite pentru dezvoltarea vitezei** sunt:

- efectuarea actelor și acțiunilor motrice în tempouri maxime, utilizând condiții de exersare obișnuite;
- efectuarea actelor și acțiunilor motrice în tempouri submaximale, utilizând condiții de exersare îngreunate;

70. I. Șiclovian, 1972; E. Firea, 1979; A. Dragnea, 1996; Gh. Cârstea, 2000

71. De la exercere (lat.) – a exersa

- efectuarea actelor și acțiunilor motrice în tempouri supramaximale, utilizând condiții de exersare ușurate;
- efectuarea actelor și acțiunilor motrice în tempouri alternative, maxime și submaximale.

Procedeele metodice folosite pentru dezvoltarea rezistenței sunt:

● *procedee metodice bazate pe variația volumului de efort:*

- procedeul eforturilor uniforme se caracterizează prin creșterea volumului de efort de la o repetare la alta, menținând constantă intensitatea;
- procedeul eforturilor repetate constă în repetarea aceluiași volum de efort, în timpul unei lecții, menținând constant parametrul intensitate;

● *procedee metodice bazate pe variația intensității efortului:*

- procedeul eforturilor variabile presupune modificarea intensității efortului (în sens de creștere și descreștere), pe parcursul unei repetări sau de la o repetare la alta;
- procedeul eforturilor progresive se bazează pe creșterea intensității efortului de la o repetare la alta;

● *procedeul cu intervale, are drept caracteristică variația volumului și a intensității efortului.*

Variația volumului se înregistrează de la o lecție la alta, în timp ce variația intensității se întâlnește de la o repetare la alta, pe parcursul aceleiași lecții.

Intervalul este reprezentat prin pauza dintre repetări, timp în care frecvența cardiacă trebuie să revină la valori cât mai apropiate de cele de la începerea efortului.

În funcție de evoluția valorilor frecvenței cardiace, se reglează intensitatea fiecărei repetări, ținând seama de particularitățile fiecărui individ și de modul concret în care organismul acestuia răspunde solicitărilor.

Pentru **dezvoltarea capacităților coordinative se utilizează următoarele metode și procedee metodice**⁷²:

- variația execuției mișcărilor se realizează fie prin îmbinarea unor faze parțiale ale unei secvențe motrice, fie executând numai anumite secvențe și variind ritmul;
- variația condițiilor externe are în vedere variații ale condițiilor și dimensiunilor ambientale sau ale aparaturilor folosite în execuție;
- combinarea unor deprinderi automatizate presupune legarea succesivă sau concomitentă a deprinderilor motrice însușite. Metoda se poate aplica numai în cazul automatizării deprinderilor, altfel înregistrându-se greșeli în execuție;
- exersarea cu cronometrarea timpului are în vedere executarea unor exerciții bine cunoscute cât mai rapid posibil sau în limite de timp minime și maxime, care se vor înregistra;
- variația informațiilor presupune extinderea sau restrângerea informațiilor primite de sportiv în funcție de modificările mediului.

O creștere a numărului de informații furnizate sportivului va mări capacitatea de control a acestuia. Rezultate optime se pot obține obstrucționând una din informațiile primite (vizuală) sau excluzându-le pe cele acustice;

- exerciții executate pe fond de oboseală – după un efort, sportivului i se cere să efectueze o serie de acțiuni cu un înalt grad de dificultate din punctul de vedere al coordonării.

Având în vedere faptul că exercițiile utilizate trebuie bine stăpânite sub aspectul execuției tehnice, această metodă nu se poate folosi în fazele de modificare și combinare a tehnicii;

- exerciții în care se urmărește imitarea unor secvențe motrice stabilite;
- execuții de pe ambele părți – aceste ultime două metode permit multe variații și pot fi

72. D. Harre, 1979.

legate între ele. Alegerea lor este impusă de latura capacității coordinative ce urmează a fi dezvoltată, obținându-se rezultate numai în cazul variației continue a stimulilor.

Vom prezenta în continuare **principalele procedee metodice de dezvoltare a forței**, care pot fi aplicate în cadrul lecției de educație fizică.

a) Procedee metodice de dezvoltare a forței maxime

- procedeul cu încărcături prezintă următoarele variante de execuție⁷³, în care greutatea propuse se raportează întotdeauna la posibilitățile maxime ale subiectului, pentru exercițiul respectiv:
 - creșterea continuă a încărcăturii, 50%-60%-70%;
 - creșterea și descreșterea încărcăturii, 50%-60%-70%-60%-50%;
 - creșterea încărcăturii în trepte, 50%-50%, 60%-60%, 70%-70%;
 - creșterea încărcăturii în val, 50%-60%-55%-65%.

b) Procedee metodice de dezvoltare a forței explozive

- procedeul eforturilor intense și rapide constă în execuții cu amplitudine și viteză maximă. Este recomandată folosirea unor deprinderi specifice anumitor discipline sportive, sau a exercițiilor cu greutatea propriului corp (flotări cu desprindere, sărituri, genuflexiuni cu desprindere în extensie), exercițiilor cu mingi medicinale sau alte obiecte etc.;
- procedeul eforturilor mijlocii presupune execuții cu încărcături de 30-80% din posibilitățile maxime ale subiectului, realizate cu viteză maximă.

c) Procedee metodice de dezvoltare a forței în regim de rezistență

- procedeul eforturilor executate „până la refuz” presupune execuții cu încărcături de aproximativ 60% din posibilitățile maxime ale subiectului, realizate până când este necesar ajutorul extern pentru finalizarea mișcării;
- procedeul în circuit este una din cele mai des întâlnite modalități de acționare pentru dezvoltarea forței în lecția de educație fizică.

Circuitul constă în abordarea alternativă a grupelor musculare, într-o succesiune anterior stabilită și organizată la nivel de grupe (ateliere, stații) de exersare.

Exercițiile selecționate trebuie să îndeplinească următoarele condiții⁷⁴:

- ✓ să fie simple și bine însușite de subiecți;
- ✓ să fie cunoscute posibilitățile maxime ale subiecților pentru fiecare exercițiu;
- ✓ în organizarea folosită, două exerciții succesive să nu se adreseze aceluiași segment corporal.

Dozarea efortului în cadrul fiecărui atelier trebuie să țină seama de posibilitățile maxime ale fiecărui subiect pentru exercițiul respectiv. În stabilirea volumului se recomandă formula:

$$V = \frac{\text{posibilitățile maxime}}{2} + \text{rata de creștere}$$

Rata de creștere se stabilește în funcție de rezultatele subiectului, pentru fiecare exercițiu în parte.

Intensitatea efortului se recomandă să fie de aproximativ 50-60%, în timp ce pauzele trebuie să asigure o refacere incompletă, în intervalul de 30-60 de secunde dintre ateliere.

Refacerea circuitului necesită o pauză cuprinsă între 2 și 4 minute.

Clasificarea circuitului se poate face în funcție de următoarele criterii:

- ✓ varianta de organizare aleasă:

73. Gh. Cârstea, 2000, citându-l pe V. Tibacu.

74. Gh. Cârstea, 2000.

- pe ateliere
- frontal
- ✓ numărul de exerciții ales:
 - circuite scurte, cu 4-6 exerciții
 - circuite medii, cu 6-8 exerciții
 - circuite lungi, cu 8-12 exerciții
- ✓ modalitatea de exersare:
 - circuit cu număr de repetări stabilit pentru fiecare atelier, în funcție de posibilitățile fiecărui subiect;
 - circuit contra timp, care presupune executarea unui număr maxim de repetări, într-un anumit timp, la fiecare atelier. Se recomandă ca durata pauzelor să fie mai mică sau egală cu durata de lucru.

Procedeul exersării în circuit are efecte atât asupra indicilor morfologici, cât și asupra celor funcționali (cardio-vascolari, în special), prin dozarea efortului în funcție de posibilitățile fiecărui subiect.

Procedeele metodice folosite pentru obținerea supleței mișcărilor executate:

- *procedee folosite pentru îmbunătățirea mobilității articulare,*
 - exerciții dinamice, realizate în tempouri diferite (lent, rapid, repetitiv) și care presupun alternanța acțiunilor grupelor musculare agoniste-antagoniste;
 - exerciții statice, care se pot realiza prin automanipulare sau heteromanipulare;
- *procedee folosite pentru îmbunătățirea elasticității ligamentare și musculare:*
 - tehnici de întindere musculară și ligamentară, tip stretching, executate activ sau pasiv;
- *procedee de facilitare neuro-musculară proprioceptivă, bazate pe alternanța stărilor de contracție-relaxare-întindere musculară*⁷⁵.

18.4.2. Metode pentru formarea deprinderilor și priceperilor motrice

În cazul deprinderilor motrice, metoda exersării se concretizează sub forma următoarelor procedee metodice:

1. În funcție de *conținutul a două repetări succesive*:
 - a. **Exersarea grupată** – toate repetările vizând o anumită deprindere sunt executate înainte de a se trece la o altă temă de învățare sau consolidare. Acest tip de exersare conduce la obținerea rapidă a unor rezultate bune în chiar timpul exersării.
 - b. **Exersarea separată (randomizată)** – în acest caz, elevul nu execută aceeași sarcină în două încercări consecutive. Cercetările au demonstrat că, deși acest tip este mai puțin eficient în timpul exersării, are rezultate mai bune asupra memorării deprinderii comparativ cu tipul de exersare prezentat anterior.

Cauzele care duc la obținerea acestor rezultate par a fi:

- exersarea separată determină „uitarea” soluțiilor de rezolvare a sarcinilor motrice din memoria de scurtă durată;
- această uitare forțează elevul să genereze permanent soluții, ceea ce este benefic pentru învățare;
- obligă subiectul să fie mai activ, mai conștient de ceea ce execută;
- ajută subiectul să înțeleagă mai bine sarcinile motrice.

75. R. Manno, citat de M. Ștănescu, 2002.

2. În funcție de *variația parametrilor programului motor* care stă la baza derulării unei deprinderi:

a. Exersarea variabilă. Acest tip de exersare asigură învățarea mișcării, indiferent de parametrii săi. În cazul paselor din diferite jocuri sportive, deși programul motor se păstrează, fiecare situație cere o anumită setare a parametrilor mișcării: viteză, forță, amplitudine, direcție etc. Cercetările au demonstrat că executarea unor pase de la distanțe de 5, 10, 20 m între parteneri asigură cu ușurință transferul pentru executarea cu precizie a unei pase la 15 m. Prin acest tip de exersare, în care apar mai multe variații, subiectul își dezvoltă capacitatea de a produce o anumită clasă de mișcări. Exersarea variabilă generează scheme de mișcare mai eficiente.

O variantă a exersării variabile este *exersarea cu viteză scăzută de execuție*. Se referă la transferul care se produce între versiunea executată cu viteză scăzută și cea executată cu viteză normală. Evită producerea de greșeli în faza de formare a reprezentărilor, prin realizarea unui control superior al mișcărilor. Problema care se pune este aceea de a evita scăderea accentuată a vitezei de execuție, deoarece pot apărea denaturări ale programului motor.

b. Exersarea constantă implică variația unui singur parametru pentru o anumită clasă de deprinderi motrice (de exemplu, viteza de execuție).

3. În funcție de *abordarea structurii deprinderii*, deosebim **exersarea globală și exersarea analitică**. În cazul deprinderilor foarte complexe, cum sunt cele din gimnastică sau jocuri sportive, sau chiar unele aruncări atletice, profesorul împarte deprinderea în unități care vor fi exersate separat, analitic. Scopul este acela de a integra aceste părți în cadrul deprinderii. Deși pare simplu, există o serie de factori care pot face această operație extrem de dificilă.

Exersarea analitică se bazează pe transferul care are loc între părțile componente ale deprinderii și deprinderea ca întreg.

Pentru deprinderile lente, seriale, care nu au părți care interacționează între ele, exersarea analitică a elementelor dificile este foarte utilă. Pentru deprinderile rapide, acest tip de exersare este rareori folositor. Cu cât componentele unei deprinderi interacționează mai mult între ele, cu atât exersarea analitică este mai puțin utilă.

Dat fiind că prin exersare se urmărește automatizarea deprinderilor, profesorul trebuie să parcurgă următoarele etape atunci când își propune să realizeze exersare analitică (R. Schmidt, 1991):

1. Să analizeze părțile componente ale unei deprinderi, în special cele care implică analiza rapidă.
2. Să decidă care dintre componente pot beneficia de creșterea automatismului.
3. Să asigure un număr optim de exersări a părților izolate.

Metoda exersării mentale

O variantă deosebit de utilă de exersare pentru însușirea deprinderilor motrice s-a dovedit a fi exersarea mentală. Subiectul trebuie să-și repete mental deprinderea pe care trebuie să o învețe, să „revadă” secvențele de mișcare sau ale exercițiului, să-și imagineze acțiunile reușite.

Eficiența exersării mentale este dată de faptul că:

1. Implică aspecte cognitive, simbolice și de luarea deciziilor în legătură cu deprinderile.
2. Permite subiectului să anticipeze posibilul rezultat al unor acțiuni.
3. Produce contracții la nivelul musculaturii care sunt prea slabe pentru a produce mișcarea propriu-zisă, dar suficiente pentru a pregăti musculatura pentru mișcarea reală.
4. Poate a furniza încredere în abordarea următoarei secvențe de mișcare și poate diminua stresul și anxietatea.

2. În funcție de *variația parametrilor programului motor* care stă la baza derulării unei deprinderi:

a. Exersarea variabilă. Acest tip de exersare asigură învățarea mișcării, indiferent de parametrii săi. În cazul paselor din diferite jocuri sportive, deși programul motor se păstrează, fiecare situație cere o anumită setare a parametrilor mișcării: viteză, forță, amplitudine, direcție etc. Cercetările au demonstrat că executarea unor pase de la distanțe de 5, 10, 20 m între parteneri asigură cu ușurință transferul pentru executarea cu precizie a unei pase la 15 m. Prin acest tip de exersare, în care apar mai multe variații, subiectul își dezvoltă capacitatea de a produce o anumită clasă de mișcări. Exersarea variabilă generează scheme de mișcare mai eficiente.

O variantă a exersării variabile este *exersarea cu viteză scăzută de execuție*. Se referă la transferul care se produce între versiunea executată cu viteză scăzută și cea executată cu viteză normală. Evită producerea de greșeli în faza de formare a reprezentărilor, prin realizarea unui control superior al mișcărilor. Problema care se pune este aceea de a evita scăderea accentuată a vitezei de execuție, deoarece pot apărea denaturări ale programului motor.

b. Exersarea constantă implică variația unui singur parametru pentru o anumită clasă de deprinderi motrice (de exemplu, viteza de execuție).

3. În funcție de *abordarea structurii deprinderii*, deosebim **exersarea globală și exersarea analitică**. În cazul deprinderilor foarte complexe, cum sunt cele din gimnastică sau jocuri sportive, sau chiar unele aruncări atletice, profesorul împarte deprinderea în unități care vor fi exersate separat, analitic. Scopul este acela de a integra aceste părți în cadrul deprinderii. Deși pare simplu, există o serie de factori care pot face această operație extrem de dificilă.

Exersarea analitică se bazează pe transferul care are loc între părțile componente ale deprinderii și deprinderea ca întreg.

Pentru deprinderile lente, seriale, care nu au părți care interacționează între ele, exersarea analitică a elementelor dificile este foarte utilă. Pentru deprinderile rapide, acest tip de exersare este rareori folosit. Cu cât componentele unei deprinderi interacționează mai mult între ele, cu atât exersarea analitică este mai puțin utilă.

Dat fiind că prin exersare se urmărește automatizarea deprinderilor, profesorul trebuie să parcurgă următoarele etape atunci când își propune să realizeze exersare analitică (R. Schmidt, 1991):

1. Să analizeze părțile componente ale unei deprinderi, în special cele care implică analiza rapidă.
2. Să decidă care dintre componente pot beneficia de creșterea automatismului.
3. Să asigure un număr optim de exersări a părților izolate.

Metoda exersării mentale

O variantă deosebit de utilă de exersare pentru însușirea deprinderilor motrice s-a dovedit a fi exersarea mentală. Subiectul trebuie să-și repete mental deprinderea pe care trebuie să o învețe, să „revadă“ secvențele de mișcare sau ale exercițiului, să-și imagineze acțiunile reușite.

Eficiența exersării mentale este dată de faptul că:

1. Implică aspecte cognitive, simbolice și de luarea deciziilor în legătură cu deprinderile.
2. Permite subiectului să anticipeze posibilul rezultat al unor acțiuni.
3. Produce contracții la nivelul musculaturii care sunt prea slabe pentru a produce mișcarea propriu-zisă, dar suficiente pentru a pregăti musculatura pentru mișcarea reală.
4. Poate a furniza încredere în abordarea următoarei secvențe de mișcare și poate diminua stresul și anxietatea.

19.

ORIENTĂRI ȘI TENDINȚE METODOLOGICE ÎN EDUCAȚIE FIZICĂ

19.1. Autonomia în educație fizică și sport⁷⁶

Autonomia presupune un anumit grad de independentă, în condițiile unor cunoștințe și capacități în direcția autoorganizării, autoconducerii și autoevaluării, specifice procesului desfășurat.

Autonomia implică respectarea unor legități specifice, ce caracterizează tipul de activitate și care asigură eficiența acțiunilor întreprinse. Ea se poate manifesta atât în planul profesorului, cât și în cel al subiectului.

Autonomia profesorului se regăsește în acțiunile acestuia îndreptate în direcția deciziilor, a stabilirii obiectivelor și strategiilor aferente atingerii acestora.

Autonomia profesorului de educație fizică trebuie să fie discutată în raport cu *trei elemente*: programa de specialitate, metodologia necesară îndeplinirii obiectivelor și planificarea activității.

- a) **Programa de specialitate** oferă o largă libertate profesorului în alegerea, în funcție de condițiile materiale concrete și chiar în funcție de opțiunile elevilor, acelor discipline ale căror elemente specifice vor fi supuse procesului de învățare. Acest lucru este posibil prin prevederile programei privind opțiunile profesorului și cele ale elevilor, prin posibilitatea evaluării diferențiate a rezultatelor elevilor sau prin cele care vizează traseele individuale de pregătire.
- b) **Metodologia utilizată în vederea realizării obiectivelor programei de specialitate** depinde în mare măsură de cunoștințele, deprinderile pedagogice și experiența profesorului. Acesta, ținând cont de legitățile și specificul activității, are deplină libertate în alegerea metodelor, mijloacelor, formațiilor de lucru sau altor elemente care pot favoriza procesul de învățare.
- c) **Planificarea activității** oferă profesorului ocazia să-și dovedească creativitatea și eficiența gândirii în elaborarea documentelor de planificare specifice.

La nivelul *planului tematic* anual, autonomia profesorului se manifestă prin următoarele acțiuni:

- stabilirea duratei ciclurilor de lecții pentru unitățile de învățare alese;
- eșalonarea ciclurilor de lecții pe parcursul anului școlar;
- stabilirea numărului și combinațiilor unităților de învățare abordate într-o lecție;
- stabilirea ordinii de abordare a unităților de învățare de-a lungul unui an școlar;
- eventual, stabilirea timpului alocat abordării fiecărei unități de învățare.

La nivelul *planului calendaristic*, profesorul poate lua decizii privind:

- alegerea mijloacelor necesare abordării fiecărei unități de învățare și a metodologiei de acționare;
- programarea probelor de control;
- alegerea formei de elaborare a documentului de planificare, ținând cont și de sugestiile factorilor de conducere (director, inspector de specialitate, șef de catedră).

Planul de lecție permite profesorului să acționeze autonom în ceea ce privește:

- stabilirea duratei pentru fiecare verigă a lecției;
- stabilirea ordinii de abordare a temelor lecției;
- operaționalizarea obiectivelor subordonate temelor propuse;
- stabilirea modalităților de evaluare a nivelului de realizare a obiectivelor lecției.

76. Prezentată, în contextul educației fizice, de Gh. Cârstea (Teza de doctorat, 1993)

Autonomia subiecților se regăsește în activitatea acestora desfășurată în timpul lecției sub îndrumarea și supravegherea profesorului. Astfel, sunt stimulate interesele și aptitudinile subiecților, în direcția manifestării creativității în acțiunile desfășurate.

Activitatea autonomă presupune o bună cunoaștere a specificului activității și un nivel de execuție ridicat, aspecte care necesită o pregătire prealabilă de calitate, realizată în timpul lecțiilor de educație fizică.

Având în vedere vârsta și pregătirea elevilor, în cadrul lecției de educație fizică se recomandă:

- să se renunțe la utilizarea exagerată a comenzilor, exercițiile executându-se în mod independent, pe baza indicațiilor și recomandărilor profesorului și mai puțin la comandă;
- să se utilizeze pe o scară mai largă lucrul pe ateliere, în cadrul căruia profesorul prezintă exercițiile, intervine cu unele precizări pe parcurs, iar elevii execută în ritm propriu, cu număr de repetări și intensitate diferențiate, stabilite în raport cu posibilitățile lor.

Autonomia subiecților se poate manifesta în direcția conducerii anumitor verigi ale lecției, organizării spațiului de desfășurare a activității, supravegherii și acordării ajutorului în execuție unor colegi, arbitrării unui joc bilateral sau altei întreceri etc. Sunt solicitate și, în același timp, îmbunătățite capacitățile de autoorganizare, autoconducere și autoevaluare.

Spre deosebire de metodele clasice de învățământ care impun un control formal, astăzi, prin metodele moderne de învățământ, elevul este stimulat către autocontrol, autoevaluare, autoreglare.

Spre exemplu:

- *În cadrul verigii de „încălzire“ a organismului pentru efort, se va urmări ca elevul să includă cele mai eficiente mijloace de adaptare la efort a marilor funcțiuni. Profesorul va supraveghea încălzirea și va interveni ori de câte ori este nevoie, cu scopul obținerii efectului dorit asupra stării fizice și psihice optime a elevilor, favorabilă începerii lecției.*
- *Pornind de la realitatea că fenomenul sportiv contemporan este tot mai prezent în viața cotidiană, elevii vor primi cunoștințe de arbitraj și vor fi încurajați să le aplice atât ca jucători, cât și ca arbitri. De asemenea, se va urmări implicarea lor în organizarea competițiilor sportive.*
- *Considerăm că pe parcursul procesului de învățământ este necesar să se acorde o pondere mai mare autoevaluării deoarece răspunde unor trebuințe intrinseci ale subiectului (satisfacție personală, nevoia de autocunoaștere etc.); corespunde unor obiective generale ale disciplinei - efecte formative (conștientizare, motivare, dezvoltare afectiv-motivațională, educarea voinței, etc.); respectă dreptul la opinie al subiecților; asigură obiectivitatea evaluării.*

În cadrul autoevaluării se pot alcătui „grile de autoevaluare“ pentru toate secvențele lecției, ce pot cuprinde, spre exemplu: reușita în execuție, nivelul adaptării la efort, nivelul participării afective, modul de angajare în jocurile bilaterale etc.

Asigurarea unui anumit grad de libertate în lecție reprezintă un important demers în direcția formării capacității de practicare independentă a exercițiilor fizice.

19.2. Problematizarea

Problematizarea, sau învățarea prin rezolvarea de probleme, reprezintă o variantă complexă de aplicare a învățării prin descoperire (euristica).

Aceasta constă într-o serie de procedee prin intermediul cărora se creează situații-problemă care impun subiecților pentru rezolvare, analiza relațiilor dintre elementele constitutive și elaborarea unor soluții care să folosească cunoștințele deja existente.

O *situație-problemă* se constituie într-un plan de acțiune realizat anticipat, folosind anumite repere care să ordoneze și să orienteze activitatea în direcția prevăzută. Aceste repere sunt reprezentate de operațiile și acțiunile întreprinse de subiecți pentru rezolvarea problemei și au un caracter orientativ, care oferă multă libertate în alegerea variantelor de soluționare.

Situația-problemă determină la nivel psihologic o stare conflictuală generată de nivelul cunoașterii și experienței subiectului și dificultatea situației supuse rezolvării, ca aspect de noutate ce invită subiectul la căutare, intuire și descoperire a soluțiilor⁷⁷. Această dificultate trebuie să asigure un nivel optim de stimulare și activare a elevului, pentru a obține o implicare totală în demersul generat.

În cazul abaterii, în sens inferior sau superior, de la optimul solicitării, situație posibilă datorită complexității problemei propuse, se înregistrează o scădere și chiar o pierdere a interesului pentru participarea constructivă, creativă, la rezolvarea sarcinii.

Aplicarea problematizării implică existența a **trei momente succesive**⁷⁸:

a. Conceperea situației-problemă solicită din partea profesorului, pe lângă o bună cunoaștere a particularităților și nivelului colectivului, și o pregătire profesională corespunzătoare, care să-i permită elaborarea acelor repere ce vor asigura o solicitare adecvată a acestuia.

El trebuie să imagineze acele situații care să provoace răspunsul așteptat, valorificând bagajul motric existent; acest lucru este posibil prin intermediul parcursurilor aplicative fără menționarea modalităților de parcurgere, situațiilor tactice pentru care nu se oferă modalitatea de rezolvare, întrecerilor și jocurilor bilaterale, temelor de întocmire a conținutului anumitor verigi ale lecției sau de elaborare a programului din gimnastica sportivă, artistică sau aerobică etc.

b. Un moment de analiză a situației propuse spre rezolvare, în care colectivul este angajat intelectual, afectiv și volițional. Cu ajutorul întrebărilor și sugestiilor bine selecționate și formulate, profesorul orientează, când este necesar, alegerea subiecților. Pentru acest moment se pot imagina două situații:

- profesorul oferă variante de rezolvare a situației, iar subiecții optează pentru cea considerată corectă;
- nu se oferă nici un indiciu, subiecții soluționând singuri problema, în funcție de cunoștințe, posibilități și experiență.

c. Momentul rezolvării situației-problemă, care presupune, pe lângă elaborarea soluțiilor de către subiecți, și confirmarea rezultatului de către profesor. Răspunsurile oferite presupun o selecționare, restructurare și reorganizare a fondului motric existent, solicitând capacitatea de generalizare, creativitatea și spiritul de analiză și decizie al subiecților.

Rezolvarea situației-problemă se poate realiza pe mai multe căi⁷⁹:

- profesorul ajută elevii să rezolve situația propusă;
- elevii colaborează pentru soluționarea problemei;
- fiecare elev oferă soluția considerată optimă pentru rezolvarea problemei.

Aplicarea problematizării conduce la dezvoltarea creativității, imaginației, capacității de analiză și decizie asupra unei situații, spiritului de cercetare și inițiativă, de argumentare a opțiunilor manifestate în rezolvarea situațiilor-problemă.

Pentru construirea unei situații de instruire destinate consolidării contraatacului în baschet, se va porni de la procedeele tehnice pe care le posedă elevul (A. Stoicoviciu, 2005).

De exemplu:

- 2-3 jucători apărători marchează atacanți imaginari. Antrenorul aruncă la coș, iar cei 3 jucători acționează instantaneu: jucătorul care intră în posesia mingii îi lansează pe ceilalți care pleacă pe contraatac.

77. I. Cerghit, 1997

78. I. Nicola, 1994

- 2 jucători atacanți pasează mingea în apropierea spațiului de restricție, iar 3-4 jucători aflați în apărare caută să intre în posesia mingii. Imediat ce unul dintre ei intră în posesia mingii, ceilalți aleargă pe contraatac, devenind vârfuri de contraatac.

Variantă: același exercițiu cu retragerea jucătorilor în apărare.

Odată ce aceste exerciții au fost însușite se va trece la următorul pas, și anume la formularea unor situații problematice ce pot fi rezolvate pe mai multe căi, prin mai multe soluții în care antrenorul prezintă soluțiile de rezolvare a problemei, a situației problematice, iar subiecții o aleg pe cea considerată mai eficientă.

- 3 x 2 pe tot terenul.

Temă: atacanții greșesc intenționat, apărătorii interceptează și lansează contraatacul. Cei doi jucători care au pasat devin apărători și în funcție de plasamentul acestora, atacanții acționează alegând soluția optimă.

Ulterior, jucătorii care pierd posesia mingii acționează în calitate de apărători. La început, unul dintre ei se retrage pentru a apăra coșul, iar celălalt rămâne pe loc, apoi unul se retrage, iar celălalt împiedică lansarea contraatacului, determinând jucătorii atacanți să folosească intermediari.

Odată cu retragerea apărătorilor sub coș, devine necesară aplicarea atacului supranumeric. Cele mai des întâlnite situații de atac supranumeric în cazul contraatacului sunt 2 x 1; 3 x 2.

După realizarea acestei etape, putem folosi unele exerciții care perfecționează lansarea contraatacului în prezența adversarului, recuperarea cu fața spre terenul de atac, asigurarea echilibrului defensiv în desfășurarea contraatacului. În această etapă nu se prezintă nici o soluție, iar subiecții decid asupra modului de rezolvare a situației problematice în funcție de cunoștințe, posibilități și intenții proprii.

- joc 3 x 2; 4 x 3; 5 x 4
- joc 3 x 3, fără dribling
- joc 3 x 3 cu aplicarea sistemului de contraatac
- joc școală 5 x 5.

Profesorul poate interveni cu unele precizări privind desfășurarea jocului, și anume contraatacului reușit i se vor acorda 4 puncte; sunt valabile numai punctele înscrise din contraatac; după contraatac finalizat cu coș, se mai acordă un atac pozițional.

19.3. Algoritmizarea

Algoritmizarea este o metodă de raționalizare a învățării și predării, care are la bază algoritmi. Ea se constituie într-o structură general valabilă, care se poate aplica în situațiile standard, întâlnite și în educație fizică destul de frecvent.

Algoritmul poate fi definit drept sistemul de operații fundamentale, necesare și suficiente, care aplicate într-o succesiune unic determinată contribuie la rezolvarea situațiilor tipice din procesul formativ.

Utilizarea algoritmilor în activitatea didactică reprezintă un criteriu important în stabilirea unei *tipologii*⁸⁰, din care reținem următoarele variante:

- algoritmi pentru descrierea obiectivelor, reprezentați prin comportamentele urmărite a se forma la elevi în diferite etape;
- algoritmi de conținut, care constau într-o descriere formalizată a unor unități de conținut;
- algoritmi de rezolvare a situațiilor de învățare;

79. Gh. Cârstea, 2000.

80. cf. I. Cerghit, 1997.

- algoritmi motrici, de execuție;
- algoritmi de instruire (didactici), care cuprind totalitatea operațiilor și regulilor, specifice profesorului și elevului, necesare desfășurării procesului de predare-învățare;
- algoritmi de predare, specifici activității profesorului;
- algoritmi de învățare, specifici activității elevului;
- algoritmi pentru descrierea evaluării.

În educație fizică se pot identifica următoarele *categorii de algoritmi*⁸¹:

- algoritmi specifici activității didactice a profesorului;
- algoritmi specifici activității didactice a subiectului;
- algoritmi specifici conținutului procesului de educație fizică.

În elaborarea algoritmilor specifici activității noastre, trebuie să se respecte următoarele cerințe:

- să fie bine analizată structura elementelor supuse învățării, în vederea descompunerii acesteia în elemente distincte;
- să fie respectate legile dezvoltării biologice, particularitățile de vârstă și nivel de pregătire ale colectivului.

Descrierea unor algoritmi impune următoarele elemente:

- prezența unui cod simbolic sau grafic (litere, cifre, figuri geometrice);
- să includă un număr optim de acțiuni pentru realizarea obiectivului, selecționate pe criteriul eficienței;
- să prezinte o dozare corespunzătoare realizării obiectivului, în condițiile respectării particularităților bio-motrice ale elevilor;
- să prezinte aspecte legate de aplicarea lor în lecție.

De obicei, în situațiile supuse învățării, se impune distincția între cele algoritmizabile și cele creatoare, întrucât aplicarea acestei metode poate aduce, în unele cazuri, prejudicii procesului instructiv-educativ, prejudicii care constituie și limitele acesteia. În educație fizică, aceste neajunsuri se datorează următoarelor situații:

- anularea rolului creativității și imaginației, prin cadrul stereotipizat care este impus în soluționarea problemelor;
- prezența unor elemente care nu permit elaborarea algoritmilor, cum este cazul jocurilor sportive;
- apariția unor situații neprevăzute, a căror anticipare și soluționare tipică nu este posibilă.

Într-o perspectivă mai amplă, este important să formăm la elevi capacitatea de a analiza situațiile apărute și de a elabora ei înșiși algoritmi destinați rezolvării acesteia.

Exemplu de algoritm pentru învățarea elementului acrobatic stând pe mâini (SM):

1. sprijin culcat facial, cu vârfurile spre scara fixă, urcare cu mutarea succesivă a picioarelor pe scară și a mâinilor pe sol, până când se ajunge în stând pe mâini (cu pieptul la scara fixă) și revenire tot prin pășire succesivă;
2. stând pe mâini cu ajutor;
3. stând pe mâini la scara fixă sau la perete;
4. stând pe mâini fără ajutor. (V. Grigore, G. Niculescu, 2004)

Numărul de repetări și indicațiile metodice vor fi formulate în funcție de particularitățile elevilor care parcurg operațiile incluse în algoritm.

19.4. Instruirea programată

Inspirată de ideile ciberneticii și de aplicațiile acesteia în situațiile de instruire, instruirea

81. cf. I. Cerghit, 1997

programată pornește de la premisa că și într-o situație de învățare întâlnim un tip de comandă și control al unei activități ce asigură fluxul informației, precum și un sistem de reglare ce are la bază principiul feedbackului.

Această metodă constă în descompunerea elementelor supuse învățării în unități de complexitate diferită (pași metodici) și eșalonarea lor într-un algoritm de dificultate unică pentru toți subiecții. Astfel, materialul de învățat este prezentat sub forma unui program al cărui succes depinde de respectarea unor principii în operațiile pe care le implică⁸²:

- *principiul pașilor mici și al progresului gradat*, respectat în structurarea informației. Acest fapt presupune împărțirea materialului în secvențe de lucru, a căror ordine de abordare este unică pentru toți subiecții, și asigură trecerea de la o treaptă de dificultate la alta, într-o succesiune gradată și într-un timp specific fiecărui subiect, grupă valorică sau colectiv pentru care a fost elaborat programul;
- *principiul participării active* ce presupune implicarea totală a elevului în parcurgerea fiecărei unități, care conține atât o informație, cât și o aplicație pe care acesta trebuie să o rezolve;
- *principiul ritmului individual de studiu* este asigurat prin caracterul individualizat al programului stabilit, raportat la posibilitățile fiecărui subiect (grupă valorică sau colectiv), aspect care elimină concurența în procesul de învățare, axându-se pe calitatea și gradul de însușire a informațiilor;
- *principiul verificării și întăririi imediate și directe a corectitudinii răspunsului* se asigură prin aprecierea și autoaprecierea execuțiilor, care oferă un suport pentru reglarea desfășurării activității. Totodată, reprezintă modalitatea prin care se constată dacă nivelul manifestat de subiect permite trecerea la unitatea următoare, superioară ca dificultate, a programului urmat. Numai după însușirea corectă și completă a informației, subiectul poate să avanseze la secvența următoare;
- *principiul reușitei* se respectă prin validarea eficienței programului, care are rolul de a asigura optimizarea și obiectivizarea proceselor didactice. Acest lucru se obține prin aplicarea experimentală a programului, până la un procent de greșeli de maximum 10% pentru un colectiv.

Sunt cunoscute **două tipuri de programare, liniară și ramificată**.

Instruirea programată liniară (Skinner), sau a răspunsurilor construite, constă în parcurgerea unităților într-o anumită ordine, prin alegerea unor răspunsuri anterior elaborate de către profesor și pe care subiectul doar le execută. Prin aceasta se elimină posibilitatea de eroare în rezolvarea situației propuse.

Instruirea programată ramificată (Crowder) se remarcă prin unități de dimensiuni mai mari și existența răspunsurilor la alegere și prezența unor elemente complementare. Pentru soluționarea problemelor se oferă mai multe variante, dintre care subiectul o va alege pe cea considerată corectă, în funcție de cunoștințele, posibilitățile și experiența sa.

Alegerea răspunsului corect permite subiectului să acceadă la următorul nivel de dificultate, în timp ce o soluționare greșită atrage după sine implicarea sa într-o ramificație a programului, unde prin informații și explicații suplimentare este relevată cauza greșelii și modalitatea de reparare a acesteia. Ulterior, elevul este retrimis la unitatea principală pentru a rezolva situația și a accede la nivelul următor.

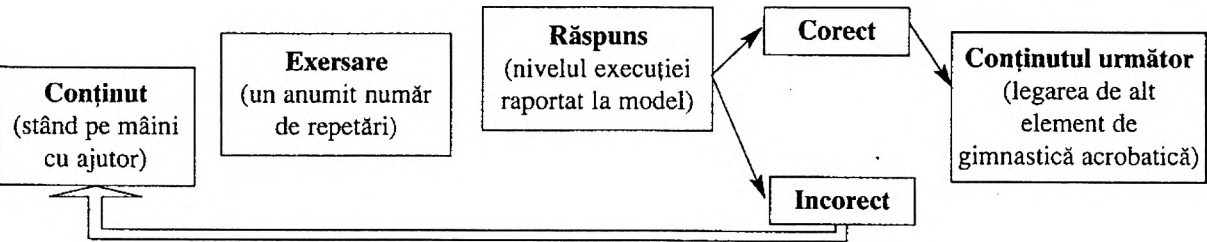
Spre deosebire de varianta liniară, care anulează posibilitatea subiectului de a greși, programarea ramificată valorifică ideea că se poate învăța din greșelile comise. Prin acest fapt se împiedică asimilarea mecanică și se asigură o motivație adecvată învățării.

În ciuda implicării tot mai evidente a teoriilor cibernetice în procesul didactic, realitatea arată că instruirea programată nu poate produce acele transformări radicale în procesul de

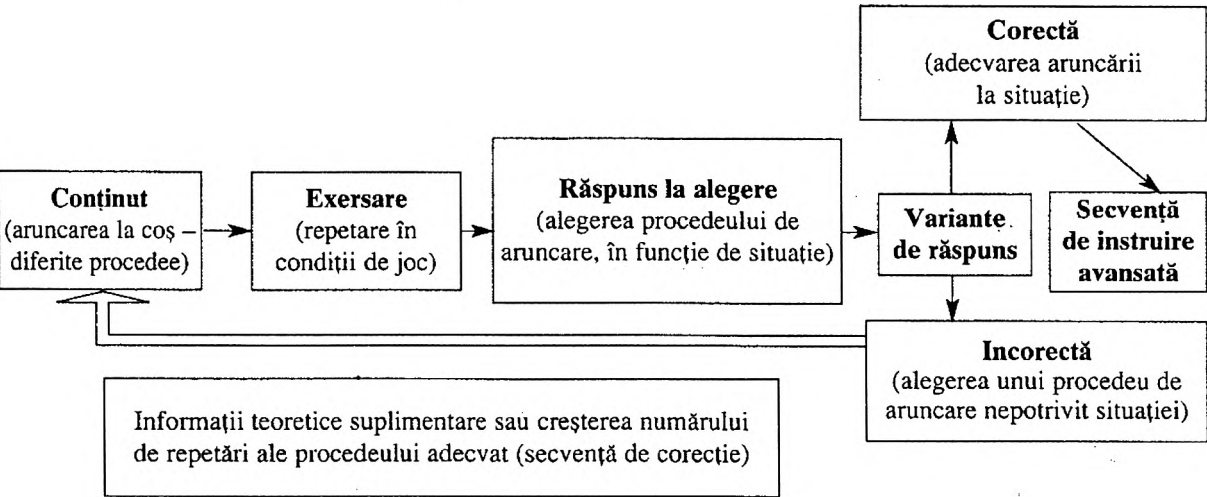
învățământ în general și în activitatea de educație fizică în special. Acest fapt se datorează situațiilor uneori imprevizibile care pot apărea în timpul activității, precum și soluționărilor creative implicate de anumite elemente care se predau.

Totodată, se poate înregistra o scădere a interesului pentru rezolvarea situațiilor prin răspunsuri deja formulate, ceea ce implică și o dispariție a dialogului profesor-subiect și subiect-subiect, specifice

Exemple de aplicare a instruirii programate:



Schema nr. 19 – Derularea unui program de instruire liniară



Schema nr. 20 – Derularea unui program de instruire ramificată

19.5. Tratarea diferențiată

Aplicarea acestei metode implică principiul accesibilității conținutului și individualizării instruirii, necesitând respectarea particularităților bio-motrice ale colectivului de subiecți.

Datorită colectivelor prea numeroase și particularităților procesului formativ, în educație fizică nu se poate respecta, decât în cazuri foarte rare, principiul individualizării instruirii.

Pentru ca obiectivele propuse să poată fi atinse, chiar și în cazul lipsei de omogenitate bio-motrică la nivelul colectivelor, în educație fizică se apelează la organizarea și desfășurarea *activității pe grupe diferențiate după criteriul potențialului bio-motric al subiecților*.

Aceste grupe valorice⁸ sunt constituite în urma verificărilor de la începutul perioadelor de pregătire și se recomandă să aibă un caracter deschis, care să permită subiecților ca în funcție de temele abordate și de posibilitățile manifestate, să poată accede la una dintre ele (grupe de avansați, medii, începători), unde să beneficieze de un program de învățare eficient.

În cadrul acestor grupe, un rol important îl dețin liderii, care se constituie într-un ajutor real și necesar al profesorilor.

Prevederile curriculare, prin traseele individuale de pregătire, permit tratarea diferențiată a subiecților, în funcție de opțiunile privind practicarea unor anumite ramuri de sport.

19.6. Modelarea*)

În cele ce urmează vom prezenta modelarea din perspectiva acceptării sale ca metodă de instruire, care, prin intermediul modelelor, determină elevul să participe la o formă de activitate practică (obiectivată), ce se transformă într-o nouă acțiune cerută de acumularea unor elemente supuse învățării.

În accepție didactică⁹, folosirea modelelor, materiale sau ideale, ca analogii ale realității cu caracter de instrument, în organizarea și desfășurarea procesului instructiv-educativ, reprezintă esența modelării, ca metodă de instruire.

Modelul este rezultatul unei construcții artificiale, imagineare sau concretizate material, realizate pe baza unor raționamente de analogie care tind să reproducă un original (omen, fenomen, stare, situație etc.).

Modelul nu se identifică cu originalul întrucât el reprezintă o reducere a originalului la nivel de elemente esențiale și definitorii, necesare explicării sau abordării acestuia.

Pentru educație fizică au fost identificate următoarele *caracteristici ale unui model*¹⁰:

- este simplu și fidel cu originalul categorial, pentru a-și dovedi eficiența;
- este mai omogen și mai abstract decât originalul, pe care îl reflectă rezumativ și limitat;
- este un sistem închis, nemodificabil, în perioada demersului didactic;
- este precis cuantificat, prin parametri de ordin calitativ și cantitativ.

O tipologie a modelelor din educație fizică poate fi realizată după următoarele criterii:

- în funcție de modul de concretizare, distingem:
 - modele ideale cu referire la percepția societății asupra fenomenului;
 - modele materiale, reprezentate prin machete, prototipuri etc.;

8. Gh. Cârstea, 2000

9. I. Cerghit, 1997

*) Metoda modelării va fi tratată în mod particular în Partea a III-a, Didactic Sportului, cap. 29.

10. după Gh. Cârstea, 2000

- în funcție de calitatea lor, deosebim:
 - modele logice, care se verifică total sau parțial prin determinări specifice;
 - modele matematice, exprimate prin ecuații, procente, cifre etc.;
 - modele empirice, elaborate pe baza unor speculații, anticipări sau aprecieri, toate având la bază experiența anterioară sau observațiile inițiate în respectiva direcție.;
- în funcție de perioada de timp pentru care se elaborează, se cunosc:
 - modele finale, realizate pentru sfârșitul ciclurilor de învățământ;
 - modele intermediare, elaborate pentru fiecare an din cadrul unui ciclu de învățământ;
 - modele operaționale, stabilite pentru fiecare lecție desfășurată.

Activitatea de educație fizică stabilește modele pentru diferite stadii de evoluție biologică, structurate pe următoarele componente:

- cunoștințele teoretice de specialitate;
- capacitatea de organizare a activității;
- dezvoltarea fizică armonioasă;
- calitățile motrice;
- deprinderile motrice și priceperile motrice;
- capacitatea de practicare autonomă a exercițiilor fizice;
- capacitatea de practicare independentă a exercițiilor fizice.

În sinteză, se poate aprecia că, în cadrul lecției de educație fizică, profesorul poate aplica în diverse combinații aceste orientări și tendințe metodologice, în funcție de tematica abordată și de particularitățile subiecților.

20.

STILURILE DE PREDARE ÎN EDUCAȚIE FIZICĂ

20.1. Definire

Stilul de predare a lecției reprezintă un set specific de comportamente selecționate și utilizate de specialist în vederea realizării obiectivelor educaționale. Alegerea stilului de predare reprezintă un aspect al autonomiei profesorului.

Profesorul își va alege stilul de predare în funcție de particularitățile subiecților, precum și de componenta procesului instructiv-educativ abordată. Alegerea stilului va depinde însă și de personalitatea profesorului, precum și de nivelul său de pregătire.

În ultimii ani a existat o dispută a specialiștilor în ceea ce privește avantajele și dezavantajele folosirii anumitor stiluri. Opinia specialiștilor considerați *tradiționaliști* este în favoarea **stilului direct**, centrat pe acțiunea profesorului, în timp ce specialiștii adepți ai *educației prin mișcare*, sprijină ideea **stilului indirect**, orientat spre acțiunea subiectului.

În stilul direct, profesorul este adeptul orientărilor metodologice non-euristice, în timp ce în stilul indirect, le preferă pe cele euristice.

A alege exclusiv un stil de predare sau altul este în defavoarea beneficiarilor, respectiv a subiecților expuși actului de predare. De aceea, se recomandă luarea în considerație a tuturor factorilor prezentați anterior înainte de a decide ce manieră de predare să fie folosită.

20.2. Stilul direct de predare

Acest stil reprezintă abordarea tradițională a predării exercițiilor fizice utilizată pe scară largă de specialiștii în domeniul educației fizice și sportului. În cadrul acestui stil, profesorul este cel care ia decizia asupra a ceea ce urmează să se execute și când să se execute.

Stilul direct prezintă o serie de **avantaje**. Printre ele enumerăm:

- eficiența exersării și scăderea șanselor de eroare a subiecților în executarea unei sarcini motrice;
- structurarea mediului de învățare permite un bun control al clasei sau grupului de subiecți, de aceea se recomandă pentru lucrul cu grupuri numeroase.

Printre **dezavantaje** se pot enumera:

- imposibilitatea tratării diferențiate a subiecților, în funcție de potențialul biomotric al fiecăruia, a valorificării creativității și inițiativei personale;
- orientare în special asupra rezultatelor învățării și nu asupra procesului care are loc.

Metodele de instruire proprii acestui stil sunt:

a. Metoda „comenzii”. Aplicarea acesteia constă în parcurgerea următoarelor etape:

- explicarea și demonstrarea acțiunii motrice ce trebuie executată;
- execuția subiecților, înainte de a li se da alte indicații;
- corectarea greșelilor tipice;
- furnizarea indicațiilor metodice;
- corectarea greșelilor atipice;
- reluarea execuției acțiunii motrice.

În cadrul acestei metode de instruire profesorul controlează permanent execuția subiecților: începerea, derularea și încheierea ei.

b. Metoda „formulării sarcinilor de lucru”. Este asemănătoare metodei comenzii pen-

tru că profesorul precizează ce și cum se exersează. Folosirea ei permite totuși subiecților un mai mare grad de libertate în luarea deciziilor. Aceștia devin mai responsabili față de activitatea pe care o desfășoară, dar nu li se permite să aleagă ce să facă sau cum anume să îndeplinească o anumită sarcină motrică.

În utilizarea acestei metode se derulează următoarele *secvențe de instruire*:

- explicarea și demonstrarea diferențiată a modului de execuție a deprinderii motrice, în funcție de nivelul la care se află subiecții, împărțiți de această dată pe grupe;
- execuția diferențiată a sarcinilor în funcție de posibilități;
- corectarea greșelilor individuale și stimularea subiecților pentru a trece la un nivel de execuție superior.

În această abordare, care din punctul de vedere al organizării colectivului se aseamănă cu lucrul pe ateliere, subiecții pot lucra la propriul nivel. În plus, evaluarea execuțiilor o pot face chiar subiecților, stimulându-se astfel capacitatea de autoapreciere. În același timp se stimulează participarea activă și conștientă, prin fixarea de obiective individuale de instruire.

20.3. Stilul indirect de predare

În cadrul acestui stil, profesorul folosește metodele de instruire centrate pe activitatea subiectului. Are la bază ideea conform căreia învățarea este mai mult decât repetare și reproducere mecanică a unor comportamente, ea presupunând învățare prin rezolvare de probleme, experimentare și autodescoperire.

În cadrul lui nu se valorifică un model unic de execuție, considerat a fi cel mai bun mod de rezolvare a unei sarcini motrice; subiectul are o mare libertate în alegerea modalităților prin care rezolvă o sarcină motrică. Drept consecință, apare ca avantaj faptul că sporește implicarea activă și conștientă în activitate, precum și găsirea de către fiecare subiect a propriului nivel de performanță care să îi furnizeze satisfacție.

Ca dezavantaje pot fi amintite: timp de lucru mai mare pentru executarea sarcinilor motrice, profesorii nefamiliarizați cu stilul indirect îl poate considera inefficient pentru că în timpul aplicării lui scade controlul asupra clasei. Cu toate acestea, valoarea metodelor incluse în acest stil nu este inferioară celor aparținând stilului direct.

Metodele subordonate acestui stil sunt:

a. Metoda exploratorie. Utilizarea acestei metode presupune solicitarea adresată elevilor de a rezolva o anumită sarcină motrică, fără a li se specifica modalitatea de rezolvare. Orice soluție furnizată de elevi se consideră că poate fi acceptată. Profesorul nu demonstrează și nu oferă indicații verbale, lăsând la aprecierea subiecților modul în care rezolvă sarcina. De exemplu, sarcina pe care o dă profesorul este aceea a deplasării pe banca de gimnastică, fără a specifica modul concret de realizare a acestei deplasări. Fiecare subiect este liber să aleagă modul pe care îl consideră a fi accesibil, care îi oferă satisfacție și prin care consideră că se poate exprima din punct de vedere motric cel mai bine. Această metodă nu pune accent pe însușirea unei anumite acțiuni motrice, ci încurajează subiectul în explorarea propriilor posibilități de mișcare.

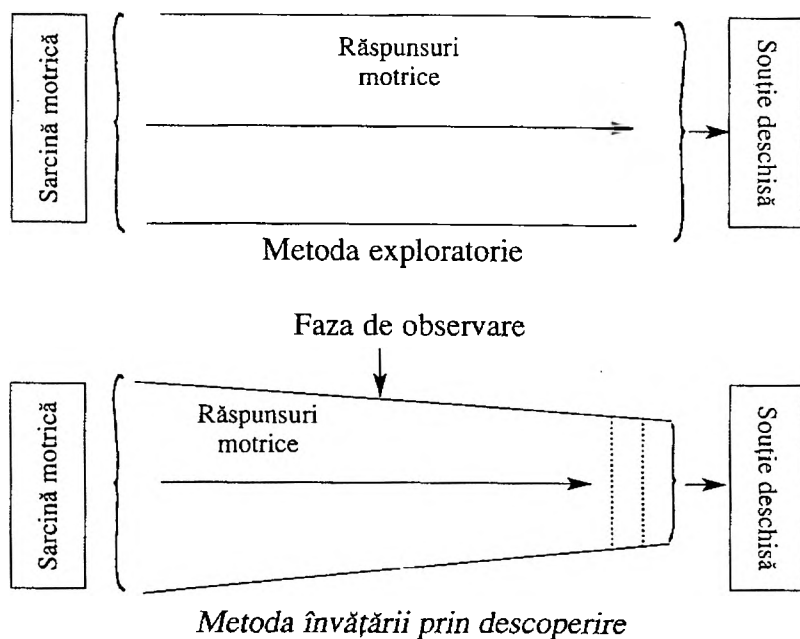
b. Metoda învățării prin descoperire. Aplicarea ei în domeniul educației fizice stimulează creativitatea și inițiativa individului, dar, spre deosebire de cea precedentă, limitează libertatea acestuia de exprimare.

Profesorul încurajează varietatea răspunsurilor, dar prezentarea sarcinii se modifică. De exemplu, subiecților li se poate cere să parcurgă banca de gimnastică, dar cu modificarea permanentă a vitezei sau sensului deplasării, sau înălțimii centrului de greutate. Spre deosebire de metoda precedentă, în care toate răspunsurile erau considerate valabile, aici apare o *fază de*

observare a execuțiilor celorlalți subiecți, profesorului sau a unor înregistrări video, precum și *adresarea de întrebări* de către profesor, astfel încât subiecții să fie capabili să aprecieze propria execuție în raport cu „limitarea” care a fost impusă, precum și cu execuția celorlalți colegi.

Subliniind diferențele care apar între cele două metode ale stilului indirect, D. Gallahue (1993) propune un mod sugestiv de reprezentare grafică a acestora. (schema nr. 21)

Schema nr. 21. Metodele de instruire ale stilului indirect
(D. Gallahue, 1993)



20.4. Combinarea stilurilor direct și indirect

Combinarea celor două stiluri de predare este reflectată de utilizarea **metodei limitative**, care combină aspectele particulare ale metodelor prezentate anterior. Profesorul utilizează metoda indirectă, în sensul că adresează subiecților întrebări sau îi pune în situația de a rezolva probleme, dar, în același timp, îi „conduce” în rezolvarea sarcinilor prin instrucțiuni precise, specifice stilului direct.

Această metodă combinată este deosebit de eficientă în instruirea deprinderilor motrice, indiferent de etapa de formare a acestora. Ca succesiune a secvențelor de instruire, ea se prezintă astfel:

1. Explorare liberă
2. Învățare prin descoperire
3. Rezolvare de probleme
4. Formulare de instrucțiuni precise.

De exemplu, pentru învățarea aruncării la coș, din priză simetrică, profesorul poate cere inițial elevului să arunce la coș în cât mai multe feluri posibile (metoda exploratorie). Apoi el va delimita sarcina, spunându-i să arunce doar dintr-o poziție perpendiculară pe panou, lăsându-l pe acesta să stabilească distanța de aruncare, priza mingii etc. (metoda învățării prin descoperire).

Ulterior, prin întrebări care se vor adresa subiecților, de exemplu „Cum putem folosi

brațele pentru a avea mai multă forță“ sau „Cu ce poate contribui forța trunchiului sau picioarelor la aruncare“, se va pune elevul în situația de a se concentra asupra anumitor aspecte ale execuției (rezolvare de probleme).

Ajuns în acest punct, profesorul poate interveni cu explicații și demonstrații precise asupra modului de executare a sarcinii. Mulți dintre subiecți pot ajunge până în acest punct la un nivel satisfăcător de execuție. Ei pot fi incluși în grupe de același nivel, care vor avea de rezolvat un anumit aspect al execuției. Alții, care prezintă un nivel de execuție mai scăzut, vor primi sarcini separate, care să-i ajute în formarea deprinderii respective (metoda formulării sarcinii de lucru). Pentru cei care prezintă o serie de dificultăți în executarea sarcinilor motrice propuse, profesorul poate folosi metoda comenzii, lucrând individualizat.

Cel mai mare dezavantaj al metodei constă în faptul că presupune un timp mai mare de instruire, solicitând repartizarea pașilor metodici chiar pe parcursul mai multor lecții. Acest lucru poate fi depășit, prin implicarea activă a fiecărui subiect în procesul învățării. Din prezentarea stilurilor de predare, rezultă că acestea reflectă maniera concretă de punere în practică a orientărilor metodologice. De asemenea, se constată că fiecărei orientări metodologice îi sunt proprii o serie de metode de instruire, care la rândul lor ilustrează specificitatea fiecărei orientări.

21.

COMUNICAREA DIDACTICĂ ÎN EDUCAȚIE FIZICĂ

Comunicarea este o formă de interacțiune socială prin intermediul mesajului. Termenul de interacțiune ne trimite cu gândul la un aspect esențial: necesitatea răspunsului (feedback), fără de care nu poate exista o comunicare reală.

Pentru noi, comunicarea reprezintă un schimb de informații care se realizează prin coduri specifice (limbaj), influențat de anumite situații, interese sau necesități ale interlocutorilor. Informația, obiect al comunicării, primește sensul de mesaj încărcat de semnificație.

Suportul pentru transmiterea informației îl constituie limbajul. Acesta reprezintă un ansamblu de simboluri (specifice fiecărui tip de limbaj) care acționează asemenea unui cod specializat în fiecare domeniu de activitate. De la bun început, trebuie să facem distincția între comunicarea implicată în procesul de manageriat al sistemului educațional și comunicarea didactică, implicată în procesul de predare-învățare-evaluare.

Comunicarea didactică favorizează transmiterea cunoștințelor prin procesul clasic de predare-învățare, bazându-se pe componenta psiho-socială a relațiilor profesor-elev.

Relațiile de intercomunicare apar ca un rezultat al nevoii de a schimba informații, resimțită de elevi în momentul interacțiunii din timpul unei lecții.

Manifestările elevilor în direcția solicitării de explicații suplimentare, lămuriri, formulări și interpretări personale care relevă înțelegerea obiectului de discuție reprezintă elementele care diferențiază comunicarea de monolog.

Lecția, univers al comunicării prin excelență, constituie pentru elevi un spațiu deschis al provocărilor informaționale, cu schimburi de mesaje, cu aprecieri frecvente și intense la adresa situației procesului de intercomunicare din interiorul grupului⁸³.

În lecția de educație fizică se întâlnesc **două tipuri de comunicare: verbală și nonverbală**.

21.1. Comunicarea verbală

Comunicarea verbală folosește drept suport pentru mesajul care trebuie transmis prin limbajul verbal, prezent sub formă de comandă, comunicare simplă, convingere și sugestie.

Comanda este o modalitate de comunicare specifică activității de educație fizică, care poate părea la prima vedere că implică doar un participant – profesorul, însă prin acțiunea motrică pe care o declanșează la elev, se consideră că primește răspuns (feedback) prin limbajul motric. De altfel, este exact genul de răspuns pe care îl așteptăm și prin a cărui promptitudine și acuratețe putem aprecia nivelul de receptare a mesajului. Prin intermediul explicației, profesorul poate apela la oricare din celelalte forme de limbaj (comunicare simplă, convingere, sugestie).

Primele două modalități menționate se adresează funcției cognitive și comunicative, fiind utilizate pentru transmiterea informațiilor menite să explice aspecte legate de exersare, noțiuni teoretice specifice, corectări etc. sau să argumenteze anumite situații și recomandări. Sugestia utilizează cu precădere funcțiile persuasive și expresive ale limbajului, care favorizează schimbul de informație emoțională, impus în situațiile de motivare a elevului, implicare suplimentară în activitate, orientarea răspunsului sau acțiunii care implică creativitatea și originalitatea elevului etc.

Transmiterea informației prin comunicare verbală este dependentă în mare măsură de modul concret în care se folosește limbajul, de caracteristicile acestuia (paraverbalul).

Câteva *reguli* ale paraverbalului se referă la:

83. R. B. Iucu, 2000

- volumul vocii, de preferat să varieze pe parcursul unei lecții în funcție de situațiile create;
- ritmul vorbirii, subordonat de asemenea ambianței, trebuie să evite monotonia și să susțină demonstrația profesorului sau exersarea elevului; poate scădea în cazul explicațiilor, recomandărilor intenției de a induce calmul și relaxarea etc.;
- tonalitatea vocii variază în funcție de situație, de la cea fermă cerută de comandă, la cea puternică din timpul conducerii, sau scăzută impusă de momentele de explicații, recomandări etc.;
- articularea cuvintelor (dicția), importantă pentru claritatea mesajului;
- intonația, cu scopul accentuării sau nuanțării mesajului sau momentelor-cheie dintr-o acțiune motrică.

21.2. Comunicarea nonverbală

Comunicarea nonverbală este prezentă pe tot parcursul lecției de educație fizică, fiind folosită pe rând de profesor (demonstrație, semnale sonore sau gestuale) și elev (exersare).

Comunicarea nonverbală presupune transmiterea informației prin intermediul privirii, gesturilor, corpului sau actelor motrice, după un cod al mișcărilor nu întotdeauna conștient, dar posibil de controlat.

În această arie a comunicării, pot fi definite **două modalități de exprimare nonverbală**⁸⁴:

- 1. Comunicarea gestuală** care la subiecții obișnuiți are rol de susținere și completare a celor comunicate verbal, în timp ce pentru persoanele cu nevoi speciale (deficiențe auditive și de vorbire) reprezintă baza exprimării și înțelegerii.
- 2. Comunicarea acțională și comportamentală** care presupune o exprimare prin mișcări de o mai mare complexitate, conduite motrice cu semnificații în sfera ideilor, stărilor, atitudinilor etc.

Lecția de educație fizică abundă de asemenea exemple.

În educație fizică și sport, actele sau acțiunile motrice se constituie pe rând în informații, când sunt folosite de profesor în demonstrații și în răspunsuri când sunt executate de elevi. Acest răspuns poate fi considerat o informație pentru profesor (feedback), în funcție de care își reglează acțiunile ulterioare. Posibilitatea de a dialoga în acest mod necesită stăpânirea unui limbaj specific (motric), care se însușește tot prin intermediul exersării din lecția de educație fizică.

Prea puțin vizat de către profesori, limbajul motric se rezumă de multe ori la executarea unor deprinderi specifice disciplinelor sportive, aspect nu lipsit de importanță dacă ne vom limita la exprimarea din teren a personalității elevului.

Una din formele de exprimare motrică pe care le încurajăm în această carte o reprezintă exprimarea prin limbaj corporal, ca formă de manifestare a laturii estetice a personalității individului. Limbajul corporal uzează de două tehnici prin care intenționează transmiterea mesajului și comunicarea:

- acțiuni dinamice care presupun mișcări ale corpului sau segmentelor sale, deplasări, sărituri etc.;
- tensionări musculare care presupun modificări ale tonusului diferitelor grupe musculare (inclusiv cele faciale), în ipostaze statice sau dinamice impuse de situațiile create.

Rolul componentelor paraverbale în limbajul verbal este deținut de expresivitate în cazul limbajului corporal. Prin intermediul expresivității putem acorda semnificații multiple mișcărilor noastre, inițiind un dialog pentru a cărui înțelegere este nevoie deopotrivă de instruire și cultură. Ne punem însă întrebarea: câți dintre noi privim corpul uman ca fiind expresia fizică a culturii? Rolul comunicării, indiferent de formă, este hotărâtor pentru ca relația predare – învățare – evaluare să nu se transforme într-una de tip transmitere – ascultare – asimilare necondiționată, în care profesorul devine un simplu transmitător sau executant de acțiuni demonstrative, pentru un colectiv pasiv.

84. A. Dragnea, A. Bota, 1999

22.

LECȚIA DE EDUCAȚIE FIZICĂ – FORMĂ ORGANIZATORICĂ DE BAZĂ ÎN PRACTICAREA EXERCITIILOR FIZICE

Analiza formelor de organizare a practicării exercitiului fizic specifice subsistemelor educației fizice ne conduce la concluzia că lecția este forma întâlnită în toate cazurile.

După cum am văzut în capitolul anterior, sistemul de învățământ, spre care ne vom îndrepta atenția în continuare, adoptă ca modalitate organizatorică de bază a procesului instructiv-educativ lecția.

Forma de bază, de lucru cu clasele, grupele, echipele etc. este lecția, care rămâne modul de organizare cel mai suplu, deoarece întrunește dezideratele de mobilitate structurală și adaptabilitate față de cerințele impuse de realizarea obiectivelor, condițiile materiale, nivele etc.⁸⁵

Caracterul maleabil, mobilitatea structurală și adaptabilitatea crescută la condițiile concrete conferă lecției de educație fizică statutul de principală formă organizatorică de predare a exercitiilor fizice în cadrul educației fizice școlare.

Subordonată unor obiective precise, lecția de educație fizică respectă trăsăturile generale ale unei forme de organizare și reunește în cadrul său principiile și cerințele didacticii, orientările metodologice, metodele și procedeele metodice, mijloacele de comunicare și de predare-învățare a conținutului, toate desfășurate într-o concepție sistemică supusă eficienței activității.

Cu toate acestea, dat fiind specificitatea activității de educație fizică, lecția dovedește și câteva *caracteristici particulare* ce se adaugă celor generale și care într-o sinteză a literaturii domeniului pot fi enunțate după cum urmează:

- ✓ conținutul este stabilit în acord cu programa de specialitate, dar și în urma analizei resurselor umane și materiale avute la dispoziție;
- ✓ se adresează unor colective de elevi constante ca număr și care prezintă o relativă omogenitate sub aspectul vârstei, particularităților psiho-motrice, funcționale și intelectuale;
- ✓ are o durată stabilă, precis delimitată în timp și este prevăzută în orarul unității respective după o iterație conformă cu tipul și ciclul de învățământ;
- ✓ valorifică experiența didactică a specialistului care o conduce;
- ✓ prezența în trunchiul comun al curriculei atribuie lecției caracterul de obligativitate deopotrivă pentru profesor și elev. Totodată, reforma actuală oferă posibilitatea unor lecții opționale care, odată alese de elevi, devin obligatorii pentru ambii factori participanți;
- ✓ prin efectele pozitive înregistrate în planul dezvoltării fizice și capacității motrice, a capacității de autoorganizare-autoconducere-autoevaluare și nu în ultimul rând formarea obișnuinței de a practica exercitiul fizic, lecția asigură premisele desfășurării educației fizice și în alte forme organizatorice;
- ✓ prin apartenența la procesul instructiv-educativ specific învățământului, *lecția de educație fizică respectă cerințele fundamentale ale didacticii*, și anume:
 - să prezinte teme și obiective precise;
 - să folosească cele mai eficiente metode, mijloace și modalități de exersare;
 - dozarea efortului să fie realizată optim, în funcție de particularitățile colectivului și să înregistreze o dinamică corespunzătoare;

85. A. Dragnea (1984), *Contribuții privind direcțiile de optimizare a lecției de educație fizică prin prisma teoriei sistemelor*. În: Revista „Educație fizică și sport” nr. 3, București

- să îmbine optim instruirea și educația;
- să valorifice eficient timpul alocat;
- să formeze la nivel individual și de microgrup deprinderi de autoorganizare – autoconducere – autoevaluare;
- să fie gândită sub toate aspectele ca parte a unui ciclu de lecții care au aceeași temă și care se condiționează și se influențează reciproc sub aspectul predării-învățării conținutului.

22.1. Tipologia lecției de educație fizică

Întocmirea unei tipologii exhaustive privind lecția de educație fizică este dificil de realizat, însă necesară în vederea orientării specialiștilor în direcția realizării obiectivelor. Demersul nostru nu reprezintă o noutate, ținând cont de faptul că o diversificare majoră a condițiilor de desfășurare a lecției nu s-a realizat în ultima perioadă, ci reprezintă doar o actualizare a situației prezentate deja de alți autori⁸⁶.

Fără îndoială că cel mai dificil aspect în realizarea unei clasificări îl reprezintă cel al stabilirii criteriilor, în funcție de relevanța lor pentru problema în discuție.

Altfel, cu siguranță că s-ar putea realiza clasificări numeroase, mai ales în cazul unui domeniu ca cel al educației fizice, ale cărui legături cu alte științe poate oferi abordări nelimitate. În încercarea noastră de a oferi o imagine care să reflecte varietatea lecțiilor datorată specificului activității și a diversificării condițiilor de desfășurare, ne-am oprit la următoarele criterii și tipologii generate de acestea:

a) În funcție de *modul de reprezentare la nivel curricular* sunt descrise:

1. Lecții prevăzute în planul-cadru

- *lecțiile în trunchiul comun* sunt obligatorii, au un conținut subordonat programei de specialitate și un volum săptămânal stabilit prin reglementări ale ministerului de resort, care pot diferi în funcție de tipul și ciclul de învățământ;
- *lecțiile la decizia școlii* care se întâlnesc sub forma:
 - lecții de aprofundare, în care se urmărește aprofundarea obiectivelor-cadru sau competențelor unor discipline din trunchiul comun, prin noi conținuturi;
 - lecții optionale de extinderi, în cadrul cărora se urmărește aprofundarea conținuturilor din trunchiul comun prin noi obiective de referință;
 - lecții optionale cu disciplină nouă, în cadrul cărora pot fi abordate conținuturi noi, diferite de cele din trunchiul comun (gimnastică ritmică, sport aerobic, tenis de câmp etc.);
 - lecții cu conținut opțional integrat, în care se abordează conținuturi noi ce presupun înglobarea cunoștințelor provenite de la mai multe discipline studiate (euritmie, balet clasic sau modern, pantomimă, dans clasic sau modern etc.).

2. Lecții extracurriculare ce se concretizează în ansamblul sportiv, organizat pentru elevii cu aptitudini și performanțe sportive care optează pentru perfecționarea într-o disciplină sportivă. Programarea lecțiilor se face în afara orarului școlar și se adresează unor colective de minimum 10-15 elevi. Conținutul pregătirii este asemănător antrenamentului sportiv pentru această vârstă, fiind urmărite obiective de performanță. Aceste ore pot fi destinate pregătirii echipelor reprezentative școlare în scopul participării la competițiile organizate la acest nivel.

b) După *tipul unității de învățare* abordate în lecție distingem:

- lecții ce vizează deprinderile și/sau priceperile motrice;
- lecții ce vizează calitățile motrice;
- lecții în care este urmărită dezvoltarea fizică armonioasă, întâlnite cu precădere în învățământul preșcolar și primar;

86. I. Șiclovan, 1972; E. Firea, 1988; Gh. Cârstea, 2000; M. Stănescu, 2002; S. Șerbănoiu, 2004

- lecții ce urmăresc formarea capacității de autoorganizare/autoconducere/autoapreciere, mai rar întâlnite de sine stătătoare;
 - lecții mixte, al căror conținut vizează combinații ale situațiilor prezentate, sunt cel mai adesea întâlnite în practica domeniului.
- c) În funcție de *numărul temelor abordate* pot fi întâlnite:
- lecții cu o singură temă;
 - lecții cu două teme;
 - lecții cu mai multe teme.
- d) În funcție de *tipul și numărul deprinderilor și/sau priceperilor motrice abordate* se cunosc:
- lecții monosport – conținutul aparține unei singure ramuri sau probe sportive;
 - lecții bisport – conținutul provine din două ramuri sau probe sportive;
 - lecții polisport – pot fi întâlnite în cazul unei baze materiale care să permită desfășurarea lecției în funcție de opțiunea elevilor.
- e) În funcție de *etapele formării deprinderilor motrice* se disting:
- lecții de învățare;
 - lecții de consolidare;
 - lecții de perfecționare;
 - lecții de verificare;
 - lecții mixte, al căror conținut prezintă combinații ale situațiilor anterior menționate.
- f) În funcție de *amplasarea lecției în structura anului școlar* pot fi menționate:
- lecții introductive (organizatorice), prezente la începutul anului sau semestrului, acestea au un conținut prin care se urmărește, pe de-o parte, informarea elevilor cu privire la aspectele privind activitatea care urmează să se desfășoare, iar pe de altă parte susținerea unor probe de control (dacă situația impune acest lucru) care să evalueze nivelul bio-motric și sistemul de cunoștințe de specialitate al colectivului de elevi;
 - lecții curente, desfășurate săptămânal;
 - lecții bilanț, situate la sfârșitul semestrului sau la încheierea anului școlar, care permit prin conținutul lor o evaluare a rezultatelor obținute la educație fizică.
- g) În funcție de *locul și condițiile de desfășurare* pot fi menționate:
- lecții desfășurate în aer liber, în condiții atmosferice favorabile;
 - lecții desfășurate în aer liber, în condiții atmosferice nefavorabile;
 - lecții desfășurate în interior, în condițiile unei dotări materiale optime;
 - lecții desfășurate în interior, în spații improvizate.

Alegerea unei anumite tipologii este determinată de obiectivele instructiv-educative prevăzute pentru respectiva lecție sau ciclu de lecții, precum și de condițiile de desfășurare.

Pe parcursul unui an școlar, profesorul de educație fizică este practic obligat de prevederile programei să adopte o tipologie variată a lecțiilor, acest fapt contribuind deopotrivă la evitarea monotoniei, formalismului și uniformizării acțiunilor didactice.

Totodată, îmbinarea rațională a diferitelor tipuri de lecție reprezintă un factor stimulatoriu pentru pregătirea elevilor și creșterea emulației în lecție. Strâns legate de tipologie sunt aspectele de conținut și structură, după părerea noastră acestea reprezentând elementele definitorii ale unei lecții de educație fizică.

22.2. Conținutul lecției de educație fizică

În demersul său către realizarea obiectivelor programei, profesorul este nevoit să țină cont de toate variabilele specifice activității de educație fizică. Acest lucru am văzut că impune

alegerea unor lecții cu tipologii variate, ceea ce va determina și o diversificare a conținutului.

Totodată, conținutul lecției este influențat de orientarea educației fizice, care de-a lungul timpului a fost⁸⁷:

- ✓ orientarea formală, specifică școlii germane;
- ✓ orientarea sano-genezică, promovată în sistemul suedez;
- ✓ orientarea naturală, aparținând școlii franceze;
- ✓ orientarea liberă, susținută de școala engleză;
- ✓ orientarea pedagogică, impusă de școala rusă.

Problema conținutului lecției este tratată și de alți autori⁸⁸ drept o sumă de mijloace, metode, procedee metodice și măsuri metodico-organizatorice, subordonate temelor și obiectivelor lecției și structurate în conformitate cu unele criterii de ordin biologic, pedagogic și metodic.

În viziunea noastră, conținutul reprezintă elementul definitor al lecției cu cea mai mare importanță în eficientizarea procesului instructiv-educativ, care valorifică achizițiile didactice și scoate în evidență experiența și cunoștințele profesorului.

22.3. Structura lecției de educație fizică

Problema structurii lecției este una dintre cele mai controversate din educația fizică școlară, deși după părerea noastră este o problemă falsă, creată datorită rigidității unor puncte de vedere.

O analiză atentă a părerilor exprimate de diverși autori susține cele afirmate de noi, prin evidențierea unor aspecte conceptuale comune și a unor diferențe, uneori și acestea minore, exprimate doar în planul mai puțin important al formei și semanticii, dar care generează impresia de noutate.

Structura lecției reprezintă, în accepția noastră, succesiunea secvențelor temporale ce capătă identitate prin obiectivele, conținutul și metodologia pe care le cuprind.

Toate aceste identități se înscriu într-o durată precisă și se subordonează îndeplinirii obiectivelor lecției, prin respectarea cerințelor generale ale pedagogiei privind organizarea și desfășurarea procesului instructiv-educativ și, în egală măsură, a particularităților activității de educație fizică impuse de solicitările psiho-fizice specifice.

22.3.1. Evoluția în plan structural a lecției de educație fizică

Evoluția concepției despre educație fizică a generat, după cum era și normal, orientări diferite ale structurii lecției impuse de condițiile sociale concrete.

De-a lungul timpului, lecția de educație fizică a prezentat următoarele elemente de structură⁸⁹:

- lecția cu patru părți: organizatorică, pregătitoare, fundamentală, de încheiere;
- lecția cu trei părți: pregătitoare, fundamentală, de încheiere;
- lecția pe verigi, specifică etapei actuale.

Concepția sistemică asupra activității de educație fizică, care aduce în discuție faptul că sistemul este mai mult decât suma părților componente, implicând obligatoriu relațiile de ordonare și subordonare în funcție de obiectiv și conținut, vine în sprijinul structurii pe verigi a lecției.

Totodată nu vedem nici un motiv pentru ca termenul de verigă, de altfel foarte sugestiv pentru ideea de înlănțuire (legătură), să fie înlocuit cu denumiri precum momente, faze, etape,

87. E. Firea, 1988

88. I. Șiclovian, 1972; N. Alexe, 1973; G. Mitra, A. Mogoș, 1980; E. Firea, 1988

89. Gh. Mitra, A. Mogoș, 1980; A. Dragnea, 1984 E. Firea, 1988; Gh. Cârstea, 2000

secvențe, părți. Poate doar atunci când, și dacă, teoria sistemelor va redefini legăturile specifice acestei arii de activitate, să ne gândim la formulări de genul unități sau componente structurale ale lecției.

Structura actuală dovedește o posibilitate de adaptare practic nelimitată față de orice tipologie sau variabilă a lecției, oferind condițiile de a fi respectate legile fiziologice ale efortului de tip psiho-fizic caracteristic activității de educație fizică, prin obiectivele specifice fiecărei verigi.

La realizarea unei astfel de structuri s-a ținut seama de anumite repere organizatorice, care să confere continuitate și sistematizare acțiunilor inițiate de profesor în demersul său pedagogic:

- ✓ organizarea colectivului de elevi – este impusă de necesitatea transmiterii sarcinilor motrice rezultate din obiectivele lecției și de stabilirea grupelor de lucru;
- ✓ pregătirea organismului pentru efort – condiție fiziologică în cazul efortului din educație fizică;
- ✓ abordarea unităților de învățare – reprezintă sensul procesului de instruire;
- ✓ revenirea organismului după efort – condiție fiziologică în cazul efortului din educație fizică;
- ✓ încheierea organizată a lecției – generată de necesitatea aprecierii activității desfășurate de subiect și a orientării acestuia în activitatea independentă.

Acestor repere, ce reprezintă o cvasidiferențiere a părților, le pot fi adăugate și alte verigi reclamate de specificitatea obiectivelor lecției.

22.3.2. Obiectivele și conținutul elementelor de structură ale lecției de educație fizică

a) Organizarea colectivului de subiecți

Obiective:

- asigurarea unui început organizat al lecției;
- cunoașterea situației privind componența și starea de sănătate a colectivului de subiecți;
- informarea colectivului asupra conținutului activității curente;
- captarea atenției.

Conținut:

- raportul;
- verificarea echipamentului și a stării de sănătate;
- anunțarea obiectivelor lecției și sarcinilor motrice specifice acestora;
- mijloace de captare a atenției.

b) Pregătirea organismului pentru efort

Obiective:

- stimularea treptată a marilor funcțiuni ale organismului și asigurarea unui nivel optim de excitabilitate corticală pentru activitatea ce urmează;
- educarea percepțiilor spațio-temporale.

Conținut:

- variante de mers și alergare, pași de dans etc.;
- exerciții din deplasare.

c) Influențarea selectivă a aparatului locomotor

Obiective:

- educarea atitudinii corporale corecte;
- stimularea tonicității și troficității musculare;
- dezvoltarea armonioasă a tuturor segmentelor corporale;

- dezvoltarea mobilității articulare și elasticității musculare;
- educarea actului respirator.

Conținut:

- complexe de exerciții inspirate din gimnastica de bază, care se adresează succesiv segmentelor corporale și care se pot executa liber, cu obiecte, cu partener, pe fond muzical (tip gimnastică aerobică), stretching;
- exerciții pentru educarea actului respirator.

d) Abordarea unităților de învățare programate ca teme ale lecției

Se realizează în una sau mai multe verigi care pot avea drept **obiective:**

- dezvoltarea calităților motrice;
- formarea deprinderilor și/sau priceperilor motrice de bază și utilitar aplicative sau a celor specifice anumitor ramuri și probe sportive;
- formarea capacității de autoorganizare, autoconducere, autoevaluare;
- abordarea aspectelor de cogniție, afectivitate etc.;
- formarea deprinderilor de expresie și comunicare specifice activității.

Conținut:

- mijloace specifice selecționate și dozate în funcție de caracteristicile bio-psiho-motrice ale colectivului, posibilitățile materiale și condițiile de desfășurare a lecției, subordonate obiectivelor alese;
- modalități de evaluare (continuă) a nivelului de însușire a celor predate în lecție.

e) Revenirea organismului după efort

Obiective:

- scăderea indicilor marilor funcțiuni ale organismului la valori cât mai apropiate de cele premergătoare efortului și relaxarea musculară.

Conținut:

- deplasare în alergare ușoară sau mers;
- exerciții de relaxare musculară și de respirație.

g) Încheiere

Obiective:

- conștientizarea nivelului de execuție și participare din timpul lecției;
- stimularea activității independente.

Conținut:

- aprecieri cu privire la modul de desfășurare a lecției și al participării subiecților;
- formularea sarcinilor pentru activitatea independentă a subiecților.

Desigur că cele prezentate avansează cadrul general al unei lecții de educație fizică, care poate suferi modificări în funcție de variabilele procesului didactic.

În cele ce urmează vom încerca să discutăm câteva alternative ale modului de desfășurare a lecției, care impun modificări ale structurii și conținutului.

22.4. Alternative în modul de desfășurare a lecției de educație fizică școlară

Consemnările acestui capitol se justifică prin două argumente: pe de o parte, baza didactică pentru educație fizică deosebit de variată, mergând de la optim la precar, iar pe de altă parte particularitățile bio-motrice și de atitudine față de educația fizică, specifice colectivelor de elevi din diferite cicluri de învățământ. La acestea putem adăuga oferta curriculară și varietatea dovedită de programa de specialitate în planul disciplinelor sportive.

22.4.1. Lecții desfășurate în condiții optime

Deși poate părea lipsită de sens o asemenea abordare, o considerăm oportună tocmai datorită posibilităților teoretic nelimitate pe care le oferă.

Necesitatea prezenței unor unități structurale în anumite condiții a reprezentat de multe ori temei de discuții; un exemplu îl reprezintă situația verigilor „pregătirea organismului pentru efort“ și „influențarea selectivă a aparatului locomotor“, care de multe ori își pot reuni conținuturile generând o unitate structurală cu durată mai mare și conținut variat.

Renunțarea la veriga care vizează dezvoltarea somatică armonioasă considerăm că se poate realiza numai formal, în timp ce obiectivele sale vor fi îndeplinite cu mijloace diferite adaptate vârstei, nivelului de dezvoltare înregistrat de colectiv și tipologiei lecției.

Cu alte cuvinte, locul exercițiilor segmentare desfășurate din coloana de gimnastică sau altă formație de lucru care favorizează execuțiile din poziția „stând“ sau derivate ale acesteia, poate fi luat de exerciții desfășurate din deplasare, intercalate cu variantele de mers și alergare specifice pregătirii organismului pentru efort și care să angreneze în mișcări complexe toate segmentele corporale.

Nu putem neglija însă posibilitatea parcurgerii celor două verigi cu mijloacele specifice gimnasticii pe fond muzical, tip aerob, atât de apreciate în rândul tinerilor.

Recomandăm aceste variante a fi folosite pentru creșterea dinamismului lecției cu precădere în învățământul liceal, unde se preconizează existența unei baze în pregătire și dezvoltare, realizată în ciclul precedent. Fără îndoială că acolo unde se constată reale neajunsuri ale dezvoltării și posibilităților de execuție, datorate și faptului că elevii provin din școli diferite, se va recurge la alte variante cunoscute.

În învățământul primar și gimnazial, prezența unei formații de lucru riguroase, care să permită deopotrivă disciplinarea colectivului și posibilitatea observării și corectării execuțiilor de către profesor, pare indispensabilă.

În același timp, nu găsim lipsită de interes varianta folosirii exercițiilor de prelucrare selectivă a aparatului osteo-articular și sistemului muscular, executate din deplasare, alături de cele specifice pregătirii marilor funcțiuni pentru efortul specific, la clasele mari din gimnaziu, ca alternativă în unele lecții sau, de ce nu, permanent, dacă nivelul colectivului o permite.

O alternativă pe care o apreciem ca viabilă cel puțin în cazul învățământului liceal o reprezintă lecția monosport. Atragem atenția asupra faptului că o lecție monosport nu presupune obligatoriu o singură unitate de învățare. Ea vizează prin conținut deprinderile motrice specifice unei discipline sportive (care pot fi în număr de una, două sau mai multe), dar în același timp poate asigura și dezvoltarea calităților motrice, cu mijloace specifice acesteia.

Drept exemplu, aducem în discuție situația atletismului care poate fi abordat într-o lecție cu obiective specifice mai multor probe prevăzute în programă. Exemplul se poate extinde în cazul gimnasticii sau al unui joc sportiv, pentru care pot fi abordate mai multe deprinderi specifice în aceeași lecție.

În cazul unor asemenea lecții apreciem că din punct de vedere al aspectului, continuității și eficienței, o abordare a pregătirii organismului pentru efort cu mijloace specifice ramurii sau probei sportive vizate reprezintă cea mai bună variantă. Totodată, dacă situația o permite, în abordarea obiectivelor specifice verigii a treia se poate folosi o formație de lucru mai puțin riguroasă (mergând până la acoperirea de voie a spațiului de lucru) și folosirea unor complexe de exerciții efectuate fără numărătoare, într-un ritm propriu, dar cu o dozare impusă de profesor.

Pentru a contribui la formarea deprinderilor de autoorganizare și autoconducere, o soluție ar putea fi ca rolul de a conduce aceste execuții să revină unui elev, care poate fi și autorul programului sub îndrumarea și validarea prealabilă a profesorului.

Dezvoltarea calităților motrice în lecțiile monosport poate fi realizată cu bune rezultate

folosind mijloace aparținând registrului tehnic al disciplinei sportive alese, asigurând lecției un aspect continuu și atractiv.

Cine poate spune că viteza, forța, rezistența sau capacitățile coordinative nu pot fi dezvoltate cu mijloace specifice gimnasticii, atletismului, jocurilor sportive, dansului sau altor discipline sportive prezente în oferta curriculară?

Prezența obiectelor în această situație, cum este cazul jocurilor sportive, conduce la creșterea numărului mijloacelor și variantelor de execuție, la atractivitatea acestora, aspecte repercutate pozitiv asupra participării elevilor la demersul instruirii.

Poate părea că lecția alunecă spre antrenamentul sportiv, fenomen cunoscut sub denumirea de sportivizarea lecției, să nu uităm însă că în educație fizică această abordare privește mai multe discipline din programă, fiind evitată o specializare unilaterală.

O alternativă în cazul unei durate scurte a lecției sau a unei baze materiale precare o poate reprezenta și abordarea modulară a unităților de învățare alese de profesor din oferta programei, în funcție de condițiile materiale, tradițiile locale și opțiunile elevilor unde este posibil. Această situație nu exclude combinațiile de calități motrice și deprinderi-priceperi motrice sau cele de mai multe deprinderi specifice aceleiași discipline sportive (monosport).

Considerăm că etapa actuală de dezvoltare a teoriei și metodicii educației fizice este propice tratării unor aspecte care până acum au fost prezente doar în stadiul de discurs și doar în mod indirect atinse în desfășurarea lecției. Ne referim la aspectele cognitive, afective, motivaționale sau cele care vizează latura estetică a personalității, deprinderile de expresie și comunicare specifice domeniului nostru, care nu au fost niciodată abordate ca obiective de sine stătătoare în lecția de educație fizică.

Oportunitățile oferite de curiculă prin lecțiile de tip opțional integrat favorizează valorificarea elementelor specifice altor domenii de studiu, în vederea realizării unor obiective ale educației fizice care vizează dezvoltarea completă a personalității individului. Această integrare a sistemului de achiziții generale se poate regăsi și în combinații cu alte mijloace specifice educației fizice, în lecțiile din trunchiul comun.

Este cazul euritmiei care presupune o transpunere în atitudini motrice a sunetelor și tonurilor muzicale, a unor expresii verbale sau simple combinații de vocale și consoane susceptibile de muzicalitate și care dau expresie trăirilor și stărilor sufletești ale individului. Ea reușește prin forța trăirilor interioare (sufletești) și a întregului corp omenesc să dea naștere unei culturi corporale însuflețite.⁹⁰

Tot atât de bine ne putem referi la dansul clasic sau modern, la elementele specifice baletului sau pantomimei, mijloace rar întâlnite în lecția de educație fizică, dar care pot oferi unghiuri de acționare inedite și rezultate remarcabile.

Prin crearea unor situații în care motricitatea, muzica și recuzita artistică se îmbină într-un cadru armonios, forma lecției iese din tiparele îndelung bătătorite. Dacă în viitor vom fi obișnuiți, mai mult sau mai puțin, cu forme de exprimare ce transpun poeme sau discursuri în mișcare, cum ar fi: dansul tematic, arta actoriei, mimica sau coregrafia în grup, baletul etc., este și urmare a înlesnirii accesului la actul cultural prin mijloacele educației fizice.

Limita și rigiditatea obiectivelor, dovedită prin cantonarea exclusivă în sfera achizițiilor motrice, într-un moment deosebit de important și delicat în dezvoltarea integrală a personalității și capacității de generalizare a cunoștințelor, reprezintă un factor restrictiv pentru intergrarea subiecților la un nivel cât mai ridicat în cadrul social corespondent.

După cum putem observa abordarea unităților de învățare se poate face în diverse combinații, însă ținând cont de condițiile concrete din sistemul nostru de învățământ, considerăm că un număr mai mare de două unități pentru o lecție pune sub semnul întrebării reușitele în planul realizării obiectivelor.

90. R. Steiner, citat de F. Carlgren, 1994

Bineînțeles că nimic nu ne împiedică să căutăm și alte valențe formative ale educației fizice pe care să le concretizăm în acțiunile din timpul lecției, în forme flexibile și perfectibile.

Apreciem că prin varietatea tipologiei, posibilitatea de a se renunța la unele elemente structurale sau de a se reuni conținutul altora în funcție de situația concretă impusă de particularitățile colectivului și condițiile de desfășurare, lecția de educație fizică câștigă mobilitate, deschidere, atractivitate și, nu în ultimul rând, eficiență.

22.4.2. Lecții desfășurate în aer liber, pe timp friguros

Practicarea exercițiilor fizice în aer liber și uneori în mijlocul naturii vine în întâmpinarea preocupărilor pe plan mondial în direcția relației individului cu mediul natural.

Organizarea cu prioritate a lecțiilor de educație fizică în aer liber constituie, chiar în sezonul rece, o recomandare și o cerință fundamentală a păstrării sănătății și călirii organismului.

Toți specialiștii implicați în domeniul educației fizice sunt de acord că lecțiile desfășurate în aer liber aduc organismului beneficiile cele mai importante. Cu toate acestea, pentru desfășurarea activității specifice în aer liber, în sezonul rece, este necesar să se îndeplinească următoarele condiții⁹¹:

- temperatura aerului să nu se situeze sub -10°C ;
- umiditatea aerului să înregistreze valori cuprinse între 35 și 65%;
- să nu se înregistreze precipitații, vânt puternic, nebulozitate sau poluarea aerului.

Din punct de vedere structural, aceste lecții pot prezenta verigile cunoscute, dar condițiile atmosferice și vârsta colectivului impun durate diferite și un conținut modificat al fiecăreia.

Astfel, măsurile organizatorice de la debutul lecției și aprecierile din finalul acesteia se recomandă a se desfășura în interior, într-un timp cât mai scurt.

Pregătirea organismului pentru efort trebuie să înregistreze o durată mai mare, iar exercițiile alese să permită o execuție cât mai susținută pentru a evita momentele statice. Din același considerent, în lecție este indicat să se abordeze calități motrice precum viteza sau rezistența ale căror mijloace implică deplasare aproape continuă și un tempou crescut în exercitare.

Deprinderile și/sau priceperile motrice trebuie să se afle într-o fază de consolidare sau perfecționare, lucru care să permită o activitate fără întreruperi importante pentru explicații și demonstrații.

În măsura posibilităților, se recomandă instruirea în discipline sportive de iarnă precum patinajul, schiul sau sania.

În încheiere, menționăm că eficiența acestor lecții implică o pregătire gradată și o anumită frecvență a folosirii lor în decursul timpului.

22.4.3. Lecții desfășurate în interior, în spații improvizate

Din nefericire, lipsa spațiilor destinate special educației fizice este o realitate încă întâlnită în școlile din țara noastră.

Acest fapt implică două alternative pentru desfășurarea unei lecții, acceptate doar în situația în care timpul este nefavorabil activității în aer liber:

- amenajarea unor culoare din incinta școlii;
- folosirea spațiilor de clasă.

Este greu de crezut că aceste două situații pot oferi posibilitatea atingerii obiectivelor programei, însă pentru scurt timp pot asigura o continuitate a prezenței exercițiului fizic în programul școlar al elevului.

Pentru desfășurarea lecției de educație fizică în spații improvizate se consideră necesar a fi respectate următoarele cerințe⁹²:

- locul unde se desfășoară activitatea să se regăsească la parter și să nu aibă legătură cu săli de clasă sau laboratoare, pentru a se evita perturbarea celorlalte activități didactice;
- se impun în prealabil unele măsuri de ordin igienic precum aerisirea spațiului, curățirea suprafeței și îndepărtarea prafului de pe mobilierul din încăpere;
- se va evita folosirea mobilierului cu destinații didactice (bănci, catedră, tablă etc.).

Desigur că din punctul de vedere al structurii și conținutului, lecțiile vor diferi foarte mult de cadrul general.

Astfel, activitățile pot fi îndreptate către unele forme de manifestare ale vitezei, forței și capacităților coordinative sau chiar către elemente din gimnastica acrobatică și săriturile cu sprijin la aparate.

Indiferent de situație, un aspect important în eficientizarea procesului îl constituie cel al formațiilor de lucru și al modalităților de exersare. Dintre modalitățile de exersare enumerăm jocurile de mișcare sau parcursurile aplicative ce pot fi adaptate condițiilor, exersarea individuală sau în pereche, exersarea frontală sau pe ateliere.

În toate aceste situații, determinate de lipsa condițiilor necesare desfășurării lecției de educație fizică, un cuvânt greu de spus în organizarea și conducerea procesului vor avea experiența, imaginația și creativitatea profesorului.

22.5. Particularitățile lecției de educație fizică în diferite cicluri de învățământ

În **învățământul preșcolar**, activitatea obligatorie, ca formă de bază a practicării exercițiilor fizice, se desfășoară, conform planului de învățământ, de două ori pe săptămână și are o durată variabilă, în funcție de grupa cu care se lucrează: 15 minute la grupa mică; 25 minute la grupa mijlocie; 35 de minute la grupă mare și cea pregătitoare pentru școală. Structura „activității obligatorii” este asemănătoare cu cea a lecției de educație fizică, în sensul că ea include o parte introductivă, una fundamentală (tematică) și una de încheiere.

Temele pentru această formă de organizare a practicării exercițiilor fizice se stabilesc din deprinderile și priceperile motrice de bază și utilitar-aplicative, precum și din calitățile motrice de bază. Metodologia de realizare a acestor activități obligatorii este adecvată particularităților fiecărei grupe, folosindu-se cu precădere jocul, ca metodă și mijloc.

În **învățământul primar**, lecția de educație fizică, atât cea din trunchiul comun, cât și cea din curriculum la decizia școlii, rămâne forma organizatorică de bază a practicării exercițiilor fizice. Ca *tipologie*, predomină lecțiile de învățare și cele de consolidare a deprinderilor motrice de bază, dar pot fi întâlnite și lecțiile mixte/combrate, cu teme atât din deprinderi, cât și din calități motrice (sau din componente ale psihomotricității).

Structura lecției este asemănătoare cu cea de la celelalte cicluri de învățământ. Ca o constantă a acesteia, pentru ciclul primar se remarcă veriga (situația de instruire) de *influențare selectivă a aparatului locomotor*. Durata verigilor lecției este variabilă de la o clasă la alta și pe parcursul aceluiași an școlar. La începutul anului școlar și în special la clasa I, *organizarea colectivului de elevi* depășește frecvent 5 minute, ajungând chiar la 8-10 minute. În vederea motivării elevilor pentru implicarea activă în lecție și pentru crearea unui climat adecvat instruirii se recomandă anunțarea temelor lecției în chiar prima verigă, indiferent de clasă. La clasele I și a II-a, acestea se vor anunța și în momentul în care se trece la realizarea lor.

92. Gh. Cârstea, 2000

În veriga *pregătirea organismului pentru efort*, ponderea mijloacelor prin care se realizează este dată de exercițiile din școala mersului și alergării, jocurile de mișcare și o parte din exercițiile de front și formații. Se pot alcătui și pentru această situație de instruire programe cu conținut stabil, care să fie exersate pe anumite perioade, în corelație cu temele de lecție propuse.

Pentru veriga a III-a, cea de *influențare selectivă a aparatului locomotor*, se recomandă în special exerciții individuale libere, bine localizate la nivelul segmentelor corpului. Nu sunt recomandate exercițiile în perechi. Pe timp răcoros, se pot executa exerciții de influențare selectivă pe fondul variantelor de deplasare. Conținutul acestei verigi poate fi reprezentat și de complexe de gimnastică aerobică. Se poate lucra diferențiat, pentru fete, băieți, sau în micro-grupuri, atunci când se exersează pentru corectarea unor atitudini deficiente.

Pentru verigile tematice, alături de calități motrice și deprinderi și priceperi motrice, pot fi prevăzute ca teme de lecție componente ale capacității de organizare (întoarcerile de pe loc, formațiile de deplasare), elemente din școala alergării, săriturii.

Pentru consolidarea deprinderilor motrice, precum și pentru dezvoltarea calităților motrice, principala metodă de instruire o reprezintă *jocul*, care corespunde cerințelor didacticii moderne privitoare la activizarea elevilor și la problematizarea procesului instructiv-educativ. Pentru unele lecții, jocurile de mișcare/dinamice se pot constitui în teme. După învățarea regulilor de desfășurare și a sarcinilor motrice specifice, jocurile devin mijloace eficiente de rezolvare a altor teme și obiective de instruire.

Dintre procedeele de organizare a exersării elevilor cu deosebită eficiență, mai ales la acest ciclu de învățământ, este cel frontal. În această situație se lucrează simultan cu întreaga clasă de elevi, sub supravegherea cadrului didactic. La clasele a III-a și a IV-a, pentru unele exerciții, se poate face exersarea și pe grupe.

Când în orar sunt alocate 2 lecții educației fizice, învățătorul poate opta pentru o a treia, ca disciplină sportivă opțională.

Ora opțională la aria curriculară Educație fizică și sport poate avea următorul statut:

- opțional ca disciplină nouă, cu conținut neprevăzut de programă – pentru care copiii și-au manifestat însă opțiunea, există condiții materiale, iar cadrul didactic dispune de cunoștințele necesare predării respectivei ramuri de sport, ale cărei conținut și particularități trebuie să corespundă particularităților de creștere și dezvoltare a copiilor din clasele I-IV. Ramura de sport poate fi predată și în echipă cu un specialist, iar opțiunea poate viza gimnastică ritmică, artistică, tenis, badminton, patinaj artistic etc. În această situație, se va elabora o programă, cu obiective de referință și conținuturi specifice, precum și cerințele privind evaluare. În catalog va fi rezervată o rubrică separată de cea a educației fizice;
- opțional integrat – în care pot fi incluse domenii integratoare – euritmie, balet, pantomimă, dans clasic sau modern. Și în această situație se va elabora o programă și sistemul de cerințe de evaluare. Frecvența și calificativele vor fi consemnate într-o rubrică specială din catalog.

Lecția de educație fizică în **învățământul gimnazial**, prevăzută de trunchiul comun (cu 2 ore pe săptămână, la clasele V-VII, și 1 oră pe săptămână la clasa a VIII-a) are și la acest ciclu de învățământ o serie de particularități care o diferențiază în raport cu lecțiile din învățământul primar și din învățământul liceal.

În lecția de educație fizică trebuie să se regăsească diversele puncte de vedere ale disciplinelor practice, care dau conținutul tematic pe planul deprinderilor și priceperilor motrice. În această viziune trebuie înțelese următoarele precizări privind metodologia de realizare a principalelor obiective ale educației fizice și sportive la nivelul învățământului gimnazial.

Ca *tipologie*, predomină lecțiile de învățare a deprinderilor și priceperilor motrice specifice ramurilor de sport, mai ales în primele clase (a V-a și a VI-a). Sunt prezente și lecțiile

mixte în pondere destul de mare; ele rezultă atunci când unele teme sunt din calitățile motrice de bază și altele sunt din deprinderile motrice. În absența condițiilor materiale specifice, mai ales în sezonul rece, se întâlnesc lecții de pregătire fizică generală, cu teme numai din calități motrice de bază.

Structura lecției implică prezența tuturor verigilor clasice, cu o durată variabilă. Pentru prima verigă („Organizarea colectivului de elevi”) se constată, ca și în ciclul precedent, o adaptare a duratei și conținutului în funcție de experiența copiilor.

Pentru „pregătirea organismului pentru efort” se recomandă alcătuirea unor programe cu conținut stabil pentru o anumită perioadă, ținându-se cont și de temele de lecție ce urmează a fi abordate; pentru acestea se pot concepe programe de încălzire specială, care să poată fi conduse de un elev.

În veriga a III-a, pentru „influențarea selectivă a aparatului locomotor” se poate opta pentru următoarele formule organizatorice și metodologice: complex de exerciții de influențare selectivă sub conducerea profesorului, cu sau fără fond muzical; complex de exerciții sub comanda unui elev; complex de exerciții pentru fete și separat pentru băieți; complex de gimnastică aerobică; complex de exerciții cu caracter corectiv.

✕ *Calitățile motrice* constituie teme de lecții (viteza sau îndemânarea ca primă temă; forța sau rezistența ca ultimă temă). Important este să reținem că la acest ciclu de învățământ se pot dezvolta foarte bine toate calitățile motrice, cu toate că accentul se pune pe viteză și îndemânare. Orice acționare specială pentru dezvoltarea unei calități motrice de bază are efecte certe și asupra îmbunătățirii indicilor celorlalte calități motrice.

Deosebit de eficiente pentru dezvoltarea calităților motrice la acest ciclu de învățământ rămân jocurile de mișcare, ștafetele și parcursurile aplicative.

Orice calitate motrică de bază poate fi programată, pentru a fi dezvoltată în mod special, în orice semestru școlar. Totuși, se va ține cont de faptul că rezistența, respectiv dezvoltarea capacității de efort aerob a copiilor, se lucrează mai ales în aer liber.

Deprinderile și priceperile motrice sportive constituie teme de lecție cu obiective de învățare și consolidare; pentru jocuri sportive, se recomandă ca de la exersarea lor separată să se treacă la exersarea în cadrul structurilor tehnice, iar apoi la exersare în condiții de joc; în cazul deprinderilor atletice, la clasele VII – VIII, se va pune accent pe exersarea în condiții de concurs (cronometrare, măsurarea săriturilor, aruncărilor).

Rolul temelor pentru acasă crește în lecție, în sensul formulării și verificării lor, față de ciclul anterior de învățământ; aceste teme pot fi date atât pe parcursul lecției, cât și în ultima verigă a acesteia, important rămânând modul de transmitere și de verificare a efectuării lor.

Lecțiile de educație fizică din curriculum la decizia școlii (1 oră pe săptămână) prezintă o serie de note specifice, atât sub aspectul conținutului, cât și al organizării și desfășurării. Astfel:

- *lecția de aprofundare* – se urmărește reluarea la un nivel superior a obiectivelor de referință abordate în curriculum nucleu, prin diversificarea activităților de învățare, în numărul maxim de ore prevăzut de plaja orară a unei discipline;
- *lecția de extindere* – în cadrul acesteia se va aborda întreg conținutul programei, inclusiv conținuturile marcate cu asterisc;
- *lecția opțională* – organizată:
 - *la nivel de disciplină* – se abordează ramuri de sport alternative, prevăzute de programă, dar obiectivele de referință și conținuturile trebuie să depășească nivelul prezentat în aceasta sau neprevăzute de programa școlară, pentru care profesorul va elabora o programă distinctă);
 - *la nivelul mai multor arii curriculare* (de tipul opționalului integrat) – în care se regăsesc activități cu elemente din ariile curriculare Educație fizică și sport și Arte –

dans sportiv, dans popular, euritmie; și în acest caz, profesorul va elabora propria programă.

Primele două tipuri de lecții din CDS presupun desfășurarea lor cu întregul colectiv al clasei respective, în timp ce la lecția de opțional pot participa elevi de la mai multe clase, care au optat pentru practicarea unei ramuri de sport. Rezultatele obținute de elevi la lecția opțională se vor consemna într-o rubrică separată a catalogului.

În **învățământul liceal**, lecția de educație fizică are tipologie și structură asemănătoare cu cea de la învățământul gimnazial. Predomină lecțiile de tip „consolidare” sau „perfecționare”, fiind puține cele de tip „învățare”.

Destul de frecvent, la colective/clase de elevi deosebit de bune și omogene din punctul de vedere al dezvoltării indicilor somatici și funcționali, nu se mai insistă asupra secvențelor din lecție destinate optimizării dezvoltării fizice.

Apar însă și o serie de particularități, cum ar fi:

– abordarea mai multor ramuri de sport, simultan, în funcție de oferta educațională și opțiunile elevilor;

– exersarea pe grupe diferențiate;

– diferențierea mijloacelor de instruire chiar pentru același conținut tematic;

– instrumente și criterii de evaluare diferite.

Întrecerea, mai ales sub formă de concursuri regulamentare, deci pe baza prevederilor regulamentelor oficiale, capătă pondere mult sporită față de ciclul anterior de învățământ.

În lecții se lucrează pe grupe de nivel valoric biomotric cu caracter deschis. Această manieră de abordare a colectivului de elevi este specifică pentru partea fundamentală a lecției (verigile tematice).

Tratarea diferențiată în funcție de sex este o necesitate atât sub aspectul dozării efortului, cât și al conținutului instruirii (în special, pentru situațiile în care se abordează ramuri de sport diferite de către fete și de către băieți).

În lecții crește participarea elevilor la organizarea, conducerea și evaluarea propriilor execuții sau a execuțiilor colegilor de grup. Elementele de autoorganizare și autoconducere (individuală sau în grup) sunt frecvente în multe verigi ale lecției. Important este ca să se cuprindă – în aceste acțiuni pedagogice – cât mai mulți elevi, astfel încât acestea să poată fi transferate în activitatea independentă din timpul liber al elevilor.

Temele pentru acasă se dau pe parcursul lecției, în funcție de temele de lecție, precum și în ultima verigă.

În învățământul liceal, educația fizică este prevăzută, în trunchiul comun de discipline, cu 2 lecții pe săptămână la clasele IX-XI și cu 1 lecție pe săptămână, la clasa a XII-a.

22.6. Particularitățile lecțiilor de educație fizică monosport

Lecții desfășurate în condiții optime

Deși poate părea lipsită de sens o asemenea abordare, o considerăm oportună tocmai datorită posibilităților teoretic nelimitate pe care le oferă.

Necesitatea prezenței unor unități structurale în anumite condiții a reprezentat de multe ori temei de discuții; un exemplu îl reprezintă situația verigilor „pregătirea organismului pentru efort” și „influențarea selectivă a aparatului locomotor”, care de multe ori își pot reuni conținuturile generând o unitate structurală cu durată mai mare și conținut variat.

Renunțarea la veriga care vizează dezvoltarea somatică armonioasă considerăm că se poate realiza numai formal, în timp ce obiectivele sale vor fi îndeplinite cu mijloace diferite adaptate vârstei, nivelului de dezvoltare înregistrat de colectiv și tipologiei lecției.

Cu alte cuvinte, locul exercițiilor segmentare desfășurate din coloana de gimnastică sau altă formație de lucru care favorizează execuțiile din poziția „stând” sau derivate ale acesteia poate fi luat de exerciții desfășurate din deplasare, intercalate cu variantele de mers și alergare specifice pregătirii organismului pentru efort și care să angreneze în mișcări complexe toate segmentele corporale.

Nu putem neglija posibilitatea parcurgerii celor două verigi cu mijloacele specifice gimnasticii pe fond muzical, tip aerobic, atât de apreciate în rândul tinerilor.

Recomandăm aceste variante a fi folosite pentru creșterea dinamismului lecției cu precădere în învățământul liceal, unde se preconizează existența unei baze în pregătire și dezvoltare, realizată în ciclul precedent. Fără îndoială că acolo unde se constată reale neajunsuri ale dezvoltării și posibilităților de execuție, datorate și faptului că elevii provin din școli diferite, se va recurge la alte variante cunoscute.

În învățământul primar și gimnazial, prezența unei formații de lucru riguroase, care să permită deopotrivă disciplinarea colectivului și posibilitatea observării și corectării execuțiilor de către profesor, pare indispensabilă.

În același timp, nu găsim lipsită de interes varianta folosirii exercițiilor de prelucrare selectivă a aparatului osteo-muscular executate din deplasare, alături de cele specifice pregătirii marilor funcțiuni pentru efortul specific, la clasele mari din gimnaziu, ca alternativă în unele lecții sau, de ce nu, permanent, dacă nivelul colectivului o permite.

O alternativă pe care o apreciem ca viabilă cel puțin în cazul învățământului liceal o reprezintă lecția monosport. Atragem atenția asupra faptului că o lecție monosport nu presupune obligatoriu o singură unitate de învățare. Ea vizează prin conținut deprinderile motrice specifice unei discipline sportive (care pot fi în număr de una, două sau mai multe), dar în același timp, poate asigura și dezvoltarea calităților motrice, cu mijloace specifice acesteia.

Drept exemplu, aducem în discuție situația atletismului care poate fi abordat într-o lecție cu obiective specifice mai multor probe prevăzute în programă. Exemplul se poate extinde în cazul gimnasticii sau al unui joc sportiv, pentru care pot fi abordate mai multe deprinderi specifice în aceeași lecție.

În cazul unor asemenea lecții apreciem că, din punctul de vedere al aspectului, continuității și eficienței, o abordare a pregătirii organismului pentru efort cu mijloace specifice ramurii sau probei sportive vizate, reprezintă cea mai bună variantă. Totodată, dacă situația o permite, în abordarea obiectivelor specifice verigii a treia se poate folosi o formație de lucru mai puțin riguroasă (mergând până la acoperirea de voie a spațiului de lucru) și folosirea unor complexe de exerciții efectuate fără numărătoare, într-un ritm propriu, dar cu o dozare impusă de profesor.

Pentru a contribui la formarea deprinderilor de autoorganizare și autoconducere, o soluție ar putea fi ca rolul de a conduce aceste execuții să revină unui elev care, de ce nu, să fie și autorul programului sub îndrumarea și validarea prealabilă a profesorului.

Dezvoltarea calităților motrice în lecțiile monosport poate fi realizată cu bune rezultate folosind mijloace aparținând registrului tehnic al disciplinei sportive alese, asigurând lecției un aspect continuu și atractiv.

Cine poate spune că viteza, forța, rezistența sau capacitățile coordinative nu pot fi dezvoltate cu mijloace specifice gimnasticii, atletismului, jocurilor sportive, dansului sau altor discipline sportive prezente în oferta curriculară?

Prezența obiectelor în această situație, cum este cazul jocurilor sportive, conduce la creșterea numărului mijloacelor și variantelor de execuție, la atractivitatea acestora, aspecte repercutate pozitiv asupra participării elevilor la demersul instruirii.

Poate părea că lecția alunecă spre antrenamentul sportiv, fenomen cunoscut sub denumirea de sportivizarea lecției; să nu uităm însă că în educație fizică această abordare privește mai multe discipline din programă, fiind evitată o specializare unilaterală.

O alternativă în cazul unei durate scurte a lecției sau a unei baze materiale precare o poate reprezenta și abordarea modulară a unităților de învățare alese de profesor din oferta programei, în funcție de condițiile materiale, tradițiile locale și opțiunile elevilor unde este posibil. Această situație nu exclude combinațiile de calități motrice și deprinderi-priceperi motrice sau cele de mai multe deprinderi specifice aceleiași discipline sportive (monosport).

Considerăm că etapa actuală de dezvoltare a teoriei și metodicii educației fizice este propice tratării unor aspecte care până acum au fost prezente doar în stadiul de discurs și doar în mod indirect atinse în desfășurarea lecției. Ne referim la aspectele cognitive, afective, motivaționale sau cele care vizează latura estetică a personalității, deprinderile de expresie și comunicare specifice domeniului nostru, care nu au fost niciodată abordate ca obiective de sine stătătoare în lecția de educație fizică.

Oportunitățile oferite de curiculă prin lecțiile de opțional integrat favorizează valorificarea elementelor specifice altor domenii de studiu, în vederea realizării unor obiective ale educației fizice care vizează dezvoltarea completă a personalității individului. Această integrare a sistemului de achiziții generale se poate regăsi și în combinații cu alte mijloace specifice educației fizice, în lecțiile de trunchi comun.

Ar putea fi cazul euritmiei care presupune o transpunere în atitudini motrice a sunetelor și tonurilor muzicale, a unor expresii verbale, sau simple combinații de vocale și consoane susceptibile de muzicalitate și care dau expresie trăirilor și stărilor sufletești ale individului. Ea reușește prin forța trăirilor interioare (sufletești) și a întregului corp omenesc să dea naștere unei culturi corporale însuflețite⁹³.

Tot atât de bine ne putem referi la dansul clasic sau modern, la elementele specifice baletului sau pantomimei, mijloace rar întâlnite în lecția de educație fizică, dar care pot oferi unghiuri de acționare inedite și rezultate remarcabile. Prin crearea unor situații în care motricitatea, muzica și recuzita artistică se îmbină într-un cadru armonios, forma lecției iese din tiparele obișnuite.

Dacă în viitor vom fi obișnuiți, mai mult sau mai puțin, cu forme de exprimare ce transpun poeme sau discursuri în mișcare, cum ar fi: dansul tematic, arta actoriei, mimica sau coregrafia în grup, baletul etc., este și urmare a înlesnirii accesului la actul cultural prin mijloacele educației fizice.

Limita și rigiditatea obiectivelor, dovedită prin cantonarea exclusivă în sfera achizițiilor motrice, într-un moment deosebit de important și delicat în dezvoltarea integrală a personalității și capacității de generalizare a cunoștințelor, reprezintă un factor restrictiv pentru integrarea subiecților la un nivel cât mai ridicat în cadrul social corespondent.

După cum putem observa abordarea unităților de învățare se poate face în diverse combinații, însă ținând cont de condițiile concrete din sistemul nostru de învățământ, considerăm că un număr mai mare de două unități pentru o lecție pune sub semnul întrebării reușitele în planul realizării obiectivelor.

Bineînțeles că nimic nu ne împiedică să căutăm și alte valențe formative ale educației fizice pe care să le concretizăm în acțiunile din timpul lecției, în forme flexibile și perfectibile.

Apreciem că prin varietatea tipologiei, posibilitatea de a se renunța la unele elemente structurale sau de a se reuni conținutul altora în funcție de situația concretă impusă de particularitățile colectivului și condițiile de desfășurare, lecția de educație fizică câștigă mobilitate, deschidere, atractivitate și, nu în ultimul rând, eficiență.

93. Rudolf Steiner, citat de Frans Carlgren, 1994

Poate părea că lecția alunecă spre antrenamentul sportiv, fenomen cunoscut sub denumirea de sportivizarea lecției; să nu uităm însă că în educație fizică această abordare privește mai multe discipline din programă, fiind evitată o specializare unilaterală.

O alternativă în cazul unei durate scurte a lecției sau a unei baze materiale precare o poate reprezenta și abordarea modulară a unităților de învățare alese de profesor din oferta programei, în funcție de condițiile materiale, tradițiile locale și opțiunile elevilor unde este posibil. Această situație nu exclude combinațiile de calități motrice și deprinderi-priceperi motrice sau cele de mai multe deprinderi specifice aceleiași discipline sportive (monosport).

Considerăm că etapa actuală de dezvoltare a teoriei și metodicii educației fizice este propice tratării unor aspecte care până acum au fost prezente doar în stadiul de discurs și doar în mod indirect atinse în desfășurarea lecției. Ne referim la aspectele cognitive, afective, motivaționale sau cele care vizează latura estetică a personalității, deprinderile de expresie și comunicare specifice domeniului nostru, care nu au fost niciodată abordate ca obiective de sine stătătoare în lecția de educație fizică.

Oportunitățile oferite de curricula prin lecțiile de opțional integrat favorizează valorificarea elementelor specifice altor domenii de studiu, în vederea realizării unor obiective ale educației fizice care vizează dezvoltarea completă a personalității individului. Această integrare a sistemului de achiziții generale se poate regăsi și în combinații cu alte mijloace specifice educației fizice, în lecțiile de trunchi comun.

Ar putea fi cazul euritmiei care presupune o transpunere în atitudini motrice a sunetelor și tonurilor muzicale, a unor expresii verbale, sau simple combinații de vocale și consoane susceptibile de muzicalitate și care dau expresie trăirilor și stărilor sufletești ale individului. Ea reușește prin forța trăirilor interioare (sufletești) și a întregului corp omenesc să dea naștere unei culturi corporale însuflețite⁹³.

Tot atât de bine ne putem referi la dansul clasic sau modern, la elementele specifice baletului sau pantomimei, mijloace rar întâlnite în lecția de educație fizică, dar care pot oferi unghiuri de acționare inedite și rezultate remarcabile. Prin crearea unor situații în care motricitatea, muzica și recuzita artistică se îmbină într-un cadru armonios, forma lecției iese din tiparele obișnuite.

Dacă în viitor vom fi obișnuiți, mai mult sau mai puțin, cu forme de exprimare ce transpun poeme sau discursuri în mișcare, cum ar fi: dansul tematic, arta actoriei, mimica sau coregrafia în grup, baletul etc., este și urmare a înlesnirii accesului la actul cultural prin mijloacele educației fizice.

Limita și rigiditatea obiectivelor, dovedită prin cantonarea exclusivă în sfera achizițiilor motrice, într-un moment deosebit de important și delicat în dezvoltarea integrală a personalității și capacității de generalizare a cunoștințelor, reprezintă un factor restrictiv pentru integrarea subiecților la un nivel cât mai ridicat în cadrul social corespondent.

După cum putem observa abordarea unităților de învățare se poate face în diverse combinații, însă ținând cont de condițiile concrete din sistemul nostru de învățământ, considerăm că un număr mai mare de două unități pentru o lecție pune sub semnul întrebării reușitele în planul realizării obiectivelor.

Bineînțeles că nimic nu ne împiedică să căutăm și alte valențe formative ale educației fizice pe care să le concretizăm în acțiunile din timpul lecției, în forme flexibile și perfectibile.

Apreciem că prin varietatea tipologiei, posibilitatea de a se renunța la unele elemente structurale sau de a se reuni conținutul altora în funcție de situația concretă impusă de particularitățile colectivului și condițiile de desfășurare, lecția de educație fizică câștigă mobilitate, deschidere, atractivitate și, nu în ultimul rând, eficiență.

93. Rudolf Steiner, citat de Frans Carlgren, 1994

23.

PROIECTAREA DIDACTICĂ ÎN EDUCAȚIE FIZICĂ

Aplicarea managementului în educație fizică asigură raționalitatea procesului în diferite etape de timp, pentru atingerea unor obiective variate.

„Proiectarea reprezintă activitatea de anticipare și pregătire a tuturor demersurilor pe care le implică procesul instructiv și care are drept scop asigurarea eficienței acestui proces.” (M. Epuran, 1997). Sintagma *design instructional*, care conform unor opinii ar putea apărea și ca *design pedagogic*, apare tot mai des în literatură având sensul de proiectare didactică. Conceperea procesului didactic în perspectiva raționalizării, prin *design*, conferă acestuia eficiență, clarviziune, rigurozitate procedurală și vine în întâmpinarea exigenței de planificare și deliberare a activității instructiv-educative.

Designul instructional constă în⁹⁴:

- definirea obiectivelor, la unul sau mai multe nivele;
- formularea de teme de lecție care să asigure învățarea în sensul dorit;
- stabilirea unor metode și mijloace;
- propunerea unor instrumente de evaluare a predării și învățării;
- formularea recomandărilor.

Etapele proiectării didactice. În literatura pedagogică se disting o serie de puncte de vedere în legătură cu etapele ce trebuie parcurse în cadrul proiectării didactice.

Unii autori⁹⁵ avansează un algoritm procedural ce corelează patru întrebări esențiale pe care trebuie să și le pună orice profesor:

- *Ce doresc să realizez?*
- *Cu cine și cu ce voi realiza cele propuse?*
- *Cum voi realiza cele propuse?*
- *Cum voi ști dacă am realizat ceea ce mi-am propus?*

Răspunsurile la cele patru întrebări vor contura etapele proiectării didactice – *precizarea obiectivelor, analiza resurselor (mijloace, materiale), elaborarea strategiei, elaborarea sistemului de evaluare.*

Pentru proiectarea didactică din domeniul educației fizice, conținutul etapelor prezintă aspecte particulare.⁹⁶ (tabel nr. 10)

Tabel nr. 10 – Etapele proiectării didactice (Gh. Cârstea, 1993)

Etape	Soluții – operații
1. Ce vrem să realizăm?	Stabilirea obiectivelor instruirii: acestea trebuie să fie, de preferință, măsurabile, să corespundă fazei de instruire, să se poată realiza în timpul avut la dispoziție
2. Cu cine și cu ce vom realiza cele propuse?	Analiza resurselor umane, materiale, climaterice, geografice: analiza colectivului de elevi (compoziție numerică, sexul, nivel de însușire a deprinderilor și priceperilor motrice); analiza posibilităților materiale de care se dispune și a condițiilor geografico-climaterice.

94. V. De Landsheere

95. I. Jinga, I. Negret, 1982; Gh. Cârstea, 1993

96. Gh. Cârstea, 1993

Etape	Soluții – operații
3. Cum vom proceda pentru realizarea celor propuse?	Elaborarea de strategii metodico-organizatorice: repartizarea timpului alocat lecției pentru fiecare verigă, stabilirea ordinii de abordare a a temelor; selecționarea mijloacelor și metodelor sau procedeeleor metodice necesare îndeplinirii verigilor lecției; stabilirea dozării mijloacelor și metodelor sau procedeeleor metodice; stabilirea formațiilor de lucru și a procedeeleor de organizare a exersării
4. Care este posibilitatea de a cunoaște nivelului de îndeplinire a celor propuse?	Stabilirea unui sistem concret de evaluare: elaborarea de modalități concrete de verificare și apreciere a calității activității desfășurate de elev și profesor.

Rezultatul parcurgerii acestor etape conduce la constituirea unor modele de proiectare. Fiecare cadru didactic își proiectează activitatea didactică într-un mod propriu, organizându-și conținuturile în conformitate cu cerințele programei de specialitate.

24.

PLANIFICAREA INSTRUIRII ÎN EDUCAȚIE FIZICĂ

Planificarea reprezintă unul dintre aspectele cele mai importante ale activității pe care o desfășoară profesorul de educație fizică. În urma acesteia rezultă documentele de planificare pe baza cărora profesorul asigură fundamentarea științifică a procesului de predare a educației fizice școlare: planul tematic anual, planul calendaristic semestrial, proiectul unității de instruire.⁹⁷

Planificarea are la bază proiectarea didactică, prin intermediul acesteia se asigură conducerea științifică a procesului de învățământ, în sensul eșalonării conținutului instruirii în funcție de resursele umane și materiale de care dispune profesorul.

În domeniul educației fizice, planificarea este o activitate cu un grad ridicat de complexitate determinat de o multitudine de *variabile*⁹⁸, dintre care menționăm:

- a) Perioada de timp pentru care se elaborează.
- b) Concepția de tip sistemic care trebuie să stea la baza elaborării ei
- c) Natura componentelor educației fizice
- d) Locul de desfășurare a activității
- e) Componenta grupului de subiecți.

Pentru planificarea educației fizice, în orice subsistem al său, sunt valabile unele *cerințe generale*, necesar a fi respectate în vederea obținerii unei eficiențe maxime în activitate. Principalele cerințe sunt⁹⁹:

- concordanță cu programa de specialitate, corespunzătoare subsistemului respectiv de educație fizică;
- concordanță cu particularitățile subiecților;
- concordanță cu baza materială, cu specificul zonei geografice;
- concordanță cu tradițiile din zona sau unitatea respectivă în privința practicării unor probe sau ramuri de sport;
- concordanță cu opțiunile subiecților pentru unele forme de practicare a exercițiilor fizice.

Rezultatele acțiunii de planificare sunt ilustrate de **documentele de planificare**. În general, este admisă existența a două categorii de asemenea documente:

- a) *documente de planificare la nivelul colectivului de specialiști* (catedră, comisie metodică etc.);
- b) *documente individuale de planificare* (obligatorii și opționale).

La nivelul catedrei de educație fizică se elaborează *planul anual de activitate*. Acest document nu are o formă standardizată și include prevederi pentru următoarele capitole: „activitatea didactică (sau de instruire)“, „activitatea metodică-științifică“, „activitatea competițională – sportivă“, „activitatea administrativă“, „activitatea socială“ și „alte activități“.

Cadrul didactic de specialitate elaborează următoarele trei documente de planificare obligatorii: *planul anual (eșalonarea anuală a unităților de instruire)*, *planul calendaristic semestrial și proiectul unităților de învățare*.

Menționăm că documentele de planificare individuale pe care le analizăm în această lucrare corespund prevederilor reformei curriculare reflectată în ghidurile metodologice de

97. Aceste documente sunt desemnate ca obligatorii prin *Ghidurile de aplicare a programelor de educație fizică, în învățământul primar, gimnazial și liceal*. MEC, București, 2001

98. E. Firea, 1979; Gh. Cârstea, 1999

99. E. Firea, 1979; Gh. Cârstea, 1999

aplicare a programelor de educație fizică și respectă specificul disciplinei educație fizică și sport.¹⁰⁰

24.1. Planul anual (eșalonarea anuală a unităților de învățare)¹⁰¹

Primul document de planificare pe care îl realizează profesorul de educație fizică este planul anual. Se elaborează sub formă grafică, pentru fiecare clasă. Cuprinde indicatorii de recunoaștere (unitatea de învățământ, clasa, anul școlar, resurse materiale) și tabelul în care se eșalonează unitățile de învățare.

Metodologia elaborării acestui document de planificare include următoarele etape:

1. Realizarea sistemului de coordonate (a tabelului) în care se vor eșalona unitățile de învățare. În acest sens, profesorul va lua în considerare următoarele documente oficiale:

- *planul de învățământ* – în care este prevăzut volumul de ore alocat clasei. Numărului de ore (din trunchiul comun) i se adaugă, în învățământul gimnazial, orele din curriculumul la decizia școlii (lecțiile de extindere sau aprofundare);¹⁰²
- *programa școlară de educație fizică* – prevede obiectivele (clasele I-VIII)/competențele (clasele IX-XII/XIII) ce trebuie realizate și conținuturile pe care profesorul le poate preda la o anumită clasă. Obiectivele (cadru și de referință)/competențele (generale și specifice) sunt obligatorii, în timp ce conținuturile sunt optionale, profesorul stabilind ce anume va preda la o clasă în funcție de condițiile materiale ale școlii, tradiția acesteia în participarea la diferite competiții sportive, nivelul propriu de pregătire și, nu în ultimul rând, opțiunea elevilor.

În urma consultării documentelor menționate, profesorul va completa pe rubricile orizontale ale tabelului numărul de săptămâni, iar pe verticală componentele tematice ale modelului de educație fizică, respectiv unitățile de învățare pe care urmează să le abordeze de-a lungul anului școlar (din calitățile motrice și deprinderile motrice specifice ramurilor de sport).

2. Stabilirea probelor de evaluare a nivelului de pregătire a elevilor și **repartizarea** acestora pe cele două semestre. Profesorul va consulta metodologia de aplicare a *Sistemului național școlar de evaluare la educație fizică și sport* pentru ciclul de învățământ respectiv.

3. Combinarea unităților de învățare. Spre deosebire de alte discipline din planul de învățământ, educația fizică școlară oferă prin specificul său posibilitatea abordării a mai mult de o unitate de învățare într-o lecție sau ciclu de lecții. Acest fapt este impus și de componentele diferite ale modelului de educație fizică, la diferite cicluri de învățământ. Numărul de unități de instruire ce pot fi abordate simultan variază. La fel și numărul de teme de lecție care vor fi alese pentru fiecare lecție. Se pot stabili 1-3 teme. Cele mai frecvente sunt lecțiile cu două teme. Combinarea lor se poate realiza astfel:

- pentru lecțiile cu două teme: o calitate motrică (viteză sau îndemânare) și o deprindere motrică (dintr-o ramură de sport); o deprindere motrică și o calitate motrică (forță sau rezistență); două deprinderi motrice (din aceeași ramură de sport sau din ramuri de sport diferite, deci din aceeași unitate de instruire sau din două unități de instruire diferite); două calități motrice;

100. Formele prezentate reflectă opinia specialiștilor Catedrei de Discipline Teoretice din ANEFS București și pot fi ameliorate, în timp. Aprecieri că documentele de planificare trebuie să aibă un caracter dinamic, în sensul modificării lor în funcție de eficiența dovedită.

101. Unitate de învățare – componentă a procesului didactic, coerentă din punct de vedere tematic, desfășurată în mod continuu pe o perioadă de timp determinată și finalizată cu evaluare; succesiunea lecțiilor care au conținutul provenit dintr-o unitate de învățare poartă denumirea de sistem de lecții sau ciclu tematic.

102. Profesorul de educație fizică poate fi normat și cu lecții în regim extracurricular (ansamblu sportiv).

– pentru lecțiile cu trei teme: calitate motrică (viteză sau îndemânare) – deprindere motrică – calitate motrică (forță sau rezistență); deprindere motrică – deprindere motrică – calitate motrică (forță sau rezistență), trei deprinderi motrice. Și în acest caz, temele din deprinderi pot proveni din aceeași unitate de instruire sau din unități diferite.

În combinarea temelor de lecție se va ține cont de faptul că în aceeași lecție nu se recomandă abordarea calităților motrice viteza și îndemânarea, forța și rezistența; și nici a calității motrice viteză cu proba atletică alergare de viteză (sau rezistenței, calitate motrică cu alergarea de rezistență, probă atletică).

Profesorul trebuie să aibă în vedere o solicitare rațională a organismului elevilor, de-a lungul verigilor tematice și, de aceea, va avea în vedere alegerea unor teme care să solicite diferite grupe musculare. De exemplu, nu va plasa în lecție două probe atletice de sărituri sau două de aruncări.

În vederea facilitării transferului, ca mecanism de influențare pozitivă a procesului învățării de experiența motrică anterioară a copiilor, și a evitării interferenței (sau transferului negativ), profesorul poate să stabilească teme care să se susțină reciproc. De exemplu, învățarea aruncării zvârlite cu o mână, solicitată de proba atletică aruncarea mingii de oină, va favoriza învățarea pasei și aruncărilor la poartă, din jocul de handbal. De asemenea, învățarea bătăii pe un picior din probele atletice de sărituri va favoriza desprinderea solicitată de aruncarea la coș din dribling, din jocul de baschet.

Este foarte important ca profesorul să țină cont de probele de control pe care le-a stabilit pentru fiecare semestru, dat fiind faptul că va trebui să asigure elevilor un număr de ore de pregătire corespunzător conținutului acestora. De exemplu, dacă în primul semestru se vor acorda cel puțin două note, provenite din evaluarea nivelului de însușire a unei probe atletice și a celui de dezvoltare a forței, atunci vom regăsi în eșalonare unități de învățare cu conținuturi corespunzătoare.

4. Stabilirea mărimii ciclurilor tematice. Temele de lecție reprezintă conținuturile pe care elevii trebuie să și le însușesc prin exersare practică, în cadrul lecțiilor, în primul rând. De aceea profesorul trebuie să le alocă un număr corespunzător de minute, de-a lungul mai multor lecții. Succesiunile de lecții cu aceeași temă sau cu teme provenind din aceeași unitate de instruire poartă denumirea de cicluri tematice.

Mărimea ciclurilor tematice depinde de temă. Astfel, se consideră că pentru învățarea sau consolidarea probelor atletice profesorul trebuie să lucreze circa 6-8 lecții. Pentru gimnastică acrobatică, unde programa prevede mai multe elemente acrobatice, precum și exerciții liber alese cu elemente impuse, ciclurile tematice pot fi de 14-16 lecții. Pentru săriturile cu sprijin, 6-8 lecții se consideră a fi suficiente pentru învățarea sau consolidarea (în funcție de clasă) a acestora. Jocurilor sportive le pot fi atribuite circa 70% din totalul lecțiilor de educație fizică dintr-un an școlar. Atunci când se combină cu alte teme, ciclurile tematice pot varia ca mărime. Ele vor conține minimum 6 lecții. De asemenea, se consideră oportună acordarea unui număr mai mare de lecții unităților de învățare cu conținuturi pe care elevii le parcurg pentru prima oară.

5. Amplasarea ciclurilor tematice în structura anului școlar. Este o operațiune importantă, dat fiind faptul că se recomandă ca vacanțele școlare să nu întrerupă ciclurile tematice. Excepție pot face ciclurile tematice pentru gimnastică sau jocuri sportive. Și ele însă trebuie să aibă cel puțin 6 lecții înainte de vacanță, astfel încât conținuturile respective să poată fi învățate sau consolidate, în funcție de temă. În ceea ce privește conținutul ciclurilor tematice, se recomandă ca cele destinate dezvoltării calităților motrice să le preceadă pe cele destinate deprinderilor care solicită acele calități. De exemplu, ciclul tematic pentru dezvoltarea coordonării segmentare să îl preceadă pe cel destinat învățării procedeele tehnice din jocuri sportive. De asemenea, reținem că ciclul tematic pentru învățarea alergării de rezistență se va amplasa înaintea celui pentru învățarea alergării de viteză, dat fiind faptul că pasul lansat în tempou moderat se învață înaintea pasului accelerat de viteză.

Atunci când profesorul decide amplasarea ciclurilor tematice în structura anului va ține

seama și de faptul că anumite unități de învățare se pot realiza în aer liber (probele atletice), altele în interior (în săli sau spații improvizate) (gimnastica), iar altele se pot desfășura atât în interior, cât și în aer liber (jocurile sportive).¹⁰³

6. Stabilirea numărului de cicluri tematice. Realizarea obiectivelor educației fizice școlare este condiționată de capacitatea profesorului de a alege conținuturile adecvate nivelului de pregătire a copiilor și resurselor care îi stau la dispoziție. În același timp, depinde și de măiestria profesorului de a asigura un conținut variat, atractiv în condițiile lucrului după o programă care are un caracter liniar și concentric. În consecință, anumite conținuturi pot fi reluate de-a lungul anului școlar, de exemplu, ciclurile tematice cu conținuturi din jocuri sportive, gimnastică sau calități motrice, în timp ce ciclurile tematice destinate probelor atletice vor fi prezente o singură dată, pentru fiecare probă aleasă, în structura anului școlar.

7. Marcarea probelor de control. Evaluarea elevilor la educație fizică presupune verificarea acestora cu ajutorul a două tipuri de probe: unele prevăzute de SNSE, altele stabilite de profesor. Ceea ce le deosebește esențial este faptul că la prima categorie de probe primesc note toți elevii, în timp ce la cea de a doua, doar anumiți elevi (de obicei, cei mai buni). Pentru a le deosebi, se recomandă marcarea lor în planul anual prin semne convenționale distincte.

În general, proiectarea unităților de instruire debutează cu o evaluare predictivă și se încheie cu una sumativă. Astfel, la clasele de debut de ciclu de învățământ (a V-a, a IX-a) în special, se vor susține evaluări inițiale care să ofere profesorului informații asupra nivelului de dezvoltare a calităților motrice sau a nivelului de însușire a deprinderilor motrice specifice ramurilor de sport, predate în clasele anterioare. Aceste evaluări vor sta la baza proiectării didactice a procesului de instruire la educație fizică și va permite profesorului tratarea diferențiată a elevilor. Se va evita planificarea în aceeași lecție a evaluării nivelului de însușire/dezvoltare a unor conținuturi diferite.

8. Repartizarea timpului alocat verigilor tematice. Dintr-un total de 50 de minute, câte are de obicei o lecție, doar 30-35 se acordă temelor, restul fiind alocat părților introductivă și finală a lecțiilor. Cele 30-35 de minute se repartizează în funcție de temele stabilite. De obicei, calității motrice i se acordă 10-15 minute, deprinderii motrice 20-25 de minute. Dacă se lucrează pentru două deprinderi motrice, dintre care una este în stadiu de învățare, acestea i se va repartiza mai mult timp, necesar explicațiilor și demonstrațiilor profesorului.

Parcurea acestor etape va conduce la realizarea eșalonării anuale a unităților de învățare. Aceasta va sta la baza elaborării planului calendaristic semestrial.

24.2. Planul calendaristic semestrial

Se elaborează pe baza planului anual (eșalonarea anuală a unităților de învățare) și oferă o imagine mai amănunțită asupra conținutului instruirii, respectiv a unităților de învățare, prin faptul că precizează temele (detalierile de conținut) pe care profesorul le abordează lecție de lecție, ilustrând astfel contribuția activității de pe acel semestru la realizarea obiectivelor cadru și de referință.

Planul calendaristic cuprinde:

- indicatori de recunoaștere;
- obiective cadru și de referință urmărite în acel semestru (conform programei și complexitate de profesor);
- probele de evaluare;
- tabelul cu unitățile de învățare și temele de lecție ce derivă din acestea repartizate de-a lungul orelor pe care profesorul le are la dispoziție în acel semestru.

103. Profesorii din cadrul aceluiași colectiv se pot consulta atunci când realizează amplasarea ciclurilor tematice în structura anului școlar, astfel încât să se evite folosirea acelorași materiale de către clasele care lucrează pe aceleași pozitii în orar.

PLAN CALENDARISTIC SEMESTRIAL

Școala:

Clasa:

Anul școlar:

Semestrul:

Probe de evaluare:

Obiective-cadru:

Obiective de referință:

Săptămâna/ Perioada	Nr. lecției	Obiectivele de referință (codificate)	Unități de învățare	Temele de lecție	Obs.

În vederea completării acestui tabel considerăm necesare unele precizări:

1. În prima rubrică menționăm numărul săptămânii și perioada calendaristică ocupată de aceasta.
2. În următoarea rubrică se va menționa numărul curent al lecției din semestrul respectiv.
3. Obiectivele de referință se vor completa cu ajutorul numerotării realizate la începutul planului (1.2, 2.3 etc.).
4. Unitățile de învățare se vor prezenta conform combinațiilor realizate în planul anual. Acestea pot fi reprezentate de „Viteza“, „Forța“, „Capacitățile coordinative“, „Rezistența“, „Volei“, „Baschet“, „Săritura în lungime cu 1 1/2 pași în aer“, „Gimnastica acrobatică“, „Săritură cu sprijin depărtat peste capră“ etc. Observăm că unitățile de învățare detaliază conținutul unităților de conținut ale programei școlare. De exemplu, din „calitățile motrice“ derivă ca unități de învățare: Viteza“, „Forța“, „Capacitățile coordinative“, „Rezistența“. Deși în cazul acestor conținuturi evoluția așteptată se exprimă în termeni de „dezvoltare“, sintagma „unități de învățare“ este acceptată în condițiile în care acestea urmăresc formarea unor comportamente (învățarea unor exerciții), a căror repetare sistematică să ducă, la sfârșitul anului școlar, la realizarea obiectivelor de referință aferente.
5. Tema exprimă conținutul pe care profesorul urmează să îl transmită elevilor în ciclul de lecții respectiv. De exemplu, în cadrul unui ciclu tematic din baschet, de 14 lecții, de exemplu, tema lecției „aruncarea la coș din dribling“ se poate menține de-a lungul a 6-8 lecții (când obiectivul de instruire este de învățare), urmând ca până la sfârșitul ciclului tematic respectiv să se aplice diferite structuri tehnice, care să includă procedeul respectiv, cu scopul consolidării acestuia.

Ca principale reguli de formulare a temelor de lecție reținem:

- *pentru calități motrice*, temele se formulează prin enunțarea formei de manifestare căreia ne adresăm. De exemplu, „Viteza de reacție“, „Viteza de execuție“, „Forță în regim de rezistență“, „Coordonare oculo-manuală“ etc.;
- *pentru deprinderi motrice*: tema va menționa:
- procedeul tehnic sau structura tehnică ce urmează a fi predată în cadrul lecției: „Aruncarea la poartă din săritură“, „Pasă cu două mâini de piept – alergare – prindere – oprire într-un timp – dribling – aruncare la coș din dribling“ etc.;
- acțiune tactică: „Dă și du-te“, „Demarcajul“ etc.;
- elementul de gimnastică acrobatică sau succesiunea de elemente: „Podul de sus“, „Stând pe mâini – rostogolire“ etc.;
- săritura la aparate: „Săritură cu rostogolire pe ladă“, „Săritură cu sprijin depărtat peste capră“ etc.;

– în cazul temelor din atletism: dacă deprinderile sunt în faza de învățare, se pot formula ca teme fazele deprinderilor respective. De exemplu, la alergare de viteză, putem avea ca temă „Pasul accelerat de viteză” sau „Startul de jos”; dacă această deprindere se află în stadiul de consolidare, tema de lecție va fi chiar proba respectivă „Alergarea de viteză”.

6. Ultima rubrică este destinată observațiilor pe care profesorul le poate formula în legătură cu unele modificări ce pot interveni în eșalonarea conținuturilor.

Această formă a planului calendaristic semestrial se predă conducerii unității de învățământ și reflectă într-o manieră amănunțită modul în care profesorul își propune să realizeze obiectivele procesului de instruire.

PLAN CALENDARISTIC SEMESTRIAL

Școala: nr. 150, sector 5

Clasa: VII A

Anul școlar: 2003-2004

Semestrul: I

Probe de evaluare: Alergare de viteză

Săritură în lungime cu 1 1/2 pași în aer

Săritură în lungime de pe loc (pentru forța musculaturii membrelor inferioare)

Obiective-cadru:

1. Dezvoltarea capacității motrice generale a elevilor, necesare desfășurării activităților sportive
2. Asimilarea procedeelor tehnice și a acțiunilor tactice specifice practicării diferitelor sporturi de către elevi, în școală și în afara acesteia
3. Favorizarea întreținerii și îmbunătățirii stării de sănătate conform particularităților de vârstă și sex ale elevilor
4. Dezvoltarea trăsăturilor de personalitate favorabile integrării sociale

Obiective de referință:

- 1.1. Să prezinte un nivel optim de manifestare a calităților motrice viteză și forță;
- 1.2. să efectueze acte și acțiuni motrice variate din punctul de vedere a complexității;
- 1.3. să prezinte o capacitate de efort adecvată vârstei care să le permită participarea la diferite activități sportive.
- 2.1. Să integreze procedeele tehnice corespunzătoare jocului de baschet și fotbal în structuri variate;
- 2.2. să aplice procedeele tehnice însușite de-a lungul semestrului în condiții de joc;
- 2.3. să își consolideze cunoștințele și deprinderile motrice specifice atletismului;
- 2.4. să cunoască și să aplice noțiuni de regulament care să le permită practicarea autonomă și independentă a ramurilor de sport.
- 3.1. Să prezinte indici morfo-funcționali corespunzători vârstei;
- 3.2. să cunoască și să aplice metodele de măsurare a indicilor morfofuncționali.;
- 3.3. să cunoască regulile de alcătuire a complexelor de influențare selectivă.
- 4.1. Să manifeste voință în îndeplinirea obiectivelor ce vizează propria dezvoltare fizică și motrică;
- 4.2. să accepte regulile activităților la care participă;
- 4.3. să manifeste fair-play în jocurile sportive la care participă;
- 4.4. să participe activ la sarcinile de natură organizatorică.

Săptămâna/ Perioada	Nr. lect.	Obiectivele de referință (codificate)	Unități de învățare	Temele de lecție	Obs.
15-19.09	1	1.1. 2.3. 2.1. 2.1.	Viteză Atletism Baschet Fotbal	Viteza de deplasare Săritură în lungime cu 1 1/2 pași în aer Aruncarea la coș din dribling Șutul la poartă din deplasare	
15-19.09	2	1.1. 2.3. 2.1. 2.1.	Viteza Atletism Baschet Fotbal	Viteza de deplasare Săritură în lungime cu 1 1/2 pași în aer Aruncarea la coș din dribling Șutul la poartă din deplasare	
22-26.09	3	1.1. 2.3. 2.1. 2.1.	Viteza Atletism Baschet Fotbal	Viteza de deplasare Săritură în lungime cu 1 1/2 pași în aer Aruncarea la coș din dribling Șutul la poartă din deplasare	
6 - 10.10	14.	1.2. 2.3. 1.1.	Cap. coord. Atletism Forță	Coordonare segmentară Aruncarea mingii de oină Forță segmentară	
1 - 5.12	22.	2.3. 2.3. 1.1.	Gimnastică Sărituri la aparate Forță	Podul de sus (F)/Stând pe cap (B) Săritură în sprijin depărtat peste ladă (așezată transversal), trecere în sprijin ghemuit, urmată de coborâre prin săritură cu extensie Forță segmentară	
1 - 5.12	23.	2.3. 2.3. 1.1.	Gimnastică Sărituri la aparate Forță	Podul de sus (F)/Stând pe cap (B) Săritură în sprijin depărtat peste ladă (așezată transversal), trecere în sprijin ghemuit, urmată de coborâre prin săritură cu extensie Forță segmentară	

24.3. Proiectul unităților de învățare

Acest demers metodologic se realizează conform particularităților de predare a conținuturilor fiecărei ramuri de sport, prevăzute de programa școlară și alese de profesor pentru a fi transmise elevilor în procesul de instruire.

Proiectarea unității de învățare trebuie să menționeze:

– **prin indicatorii de recunoaștere:**

- clasa la care se predă acel conținut;
- anul de instruire (dat fiind caracterul concentric al programei);
- numărul de lecții alocate;
- perioada de realizare, semestrul;
- timpul alocat exersării.

– **prin forma de prezentare:**

- numărul lecției;
- obiectivul de referință (codificat);
- detalieri de conținut: temele de lecție (și stadiul de instruire a acestora pentru deprinderi și priceperi motrice);

- obiective operaționale;
- strategii didactice: metode și mijloace de instruire;
- resurse de timp și materiale;
- evaluarea.

Proiectarea unităților de învățare reflectă eșalonarea conținutului instruirii în funcție de timpul și volumul de ore pe care îl are la dispoziție, gândirea metodică a specialistului în educație fizică.

Proiectul unității de învățare

Clasa:

Anul de instruire:

Numărul de lecții alocat:

Perioada:

Timpul alocat exersării:

Nr. lecție	Obiective referință	Detalii de conținut (teme de lecție, stadiu de instruire)	Obiective operaționale motrice	Strategii didactice				Resurse		Evaluare
				Procedee metodice exersare	Mijloace de instruire	Dozarea mijloacelor	Modalit. de org. a exersării	Materiale	Temporale	

Metodologia de proiectare a unităților de instruire constă în precizarea conținuturilor ce urmează a fi predate, a metodelor și procedeele metodice de instruire, a resurselor materiale și temporale ce se alocă și a metodelor de evaluare utilizate. Pentru o mai bună sistematizare a informațiilor se va completa un tabel, exemplificat mai sus, astfel:

- în prima rubrică se menționează numărul curent al lecției; numărul total de lecții trebuie să coincidă cu cel stabilit în eșalonarea anuală a unităților de instruire.
- obiectivele de referință se vor menționa prin cod;
- temele de lecție (și stadiul de instruire pentru deprinderi) se vor completa conform planului calendaristic.

Obiectivele operaționale – reprezintă schimbările de natură motrică, cognitivă, afectivă, ce urmează să se producă în comportamentul elevilor, ca urmare a angrenării acestora în diferite situații de instruire create de profesor în cadrul unei lecții.

Obiectivele de natură motrică (psihomotorii) ce apar în acest document se formulează conform următoarelor reguli:

- **Pentru temele privind calitățile motrice:** obiectivele vor preciza: comportamentul motric observabil pe care trebuie să îl manifeste elevul (1), condițiile în care se manifestă acest comportament (2) și pragul minim de reușită pe care trebuie să îl atingă elevul, la sfârșitul temei (3). De exemplu:

La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:

- să parcurgă (1) distanța de 50 m (2) în timp cât mai scurt (3);

- să execute plecări (1) rapide (3) din diferite poziții (2);
- să execute (1) cel puțin 10 flotări (3) din sprijin culcat facial (2);
- să execute (1) un număr minim de 10 repetări (3) la fiecare stație a circuitului (2);
- să alerge (1) timp de 3 minute (3) fără oprire (2);
- să parcurgă (1) distanța de 600 m (3) în timp cât mai scurt (2).
- **Pentru temele privind deprinderile și priceperile motrice: obiectivele operaționale pentru faza de învățare** vor menționa comportamentul motric observabil pe care trebuie să îl manifeste elevul (1), condițiile în care se manifestă acest comportament (2) și pragul minim de reușită (3).

De exemplu, la sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:

- să paseze mingea (1) cu o mână, de la umăr (2), menținând cotul la nivelul umărului (3);
- să execute aruncarea la poartă (1) din alergare (2) cu braț și picior de aceeași parte (3);
- să execute bătaie (1) bilaterală (3) pe trambulină (2);
- să finalizeze rostogolirea înainte (1) din ghemuit în ghemuit (2), fără sprijinirea mâinilor pe sol (3);
- să ridice bazinul (1) peste linia umerilor (3) la comanda „gata” (2).
- **Obiectivele operaționale pentru faza de consolidare** vor preciza comportamentul motric observabil pe care trebuie să îl manifeste elevul (1), condițiile în care se manifestă acest comportament (2) și pragul minim de reușită, exprimat în *termeni de eficiență* (3).

De exemplu, la sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:

- să marcheze (1) 8 din 10 aruncări la poartă (3), folosind procedeul aruncării la poartă din săritură (2);
- să înscrie (1) 6 din 10 coșuri (3), folosind aruncarea la coș din dribling (3);
- să mențină stândul pe mâini (1) 3 secunde (3), fără ajutor (2);
- să execute pasa în trei cu schimb de locuri (1), rapid (2), fără pierderea mingii (3).

Faza de perfecționare este mai puțin vizată în procesul de instruire din educația fizică școlară. Ilustrarea ei la nivelul obiectivelor operaționale se poate realiza prin creșterea procentului de reușită sau al performanțelor obținute de elevi; prin includerea unor procedee tehnice sau elemente în structuri sau aplicare în condiții de joc, de concurs. După cum se poate observa, formularea obiectivelor operaționale presupune utilizarea unui verb de acțiune care să precizeze comportamentul observabil ce se poate identifica la elev la sfârșitul lecției sau temei de lecție. Specificul educației fizice impune reluarea unor obiective operaționale pe parcursul mai multor lecții, în cazul în care anumite efecte ale exersării solicită cicluri tematice de 10-12 lecții (vezi calitățile motrice). Chiar și în cazul acestora însă, se pot identifica o serie de modificări de natură motrică ce se vor raporta la performanțele anterioare ale elevului. De exemplu, pentru tema „Forța musculaturii abdominale” ne putem propune ca la sfârșitul lecției elevul să execute (1) cu două repetări mai multe (3) decât cele reușite în lecția anterioară (2).

Foarte important este ca obiectivul operațional să desemneze un singur comportament și să fie clar formulat, astfel încât să poată sta la baza evaluării din finalul temei sau lecției;

- în rubrica strategiilor didactice, profesorul va menționa metodele și procedeele metodice de instruire (de exemplu, metoda analitică sau globală pentru formarea deprinderilor motrice, circuitul sau metoda eforturilor intense și rapide, pentru forță, etc.); în rubrica mijloacelor de instruire vor fi descrise principalele exerciții pe care le utilizează profesorul; modalitățile de organizare a exersării menționează dacă se lucrează pe grupe, pe perechi, frontal etc.;
- în rubrica resurselor se vor preciza ce materiale didactice folosește profesorul în lecția respectivă, precum și cât timp alocă (conform planului tematic) fiecărei teme de lecție;
- rubrica evaluării va menționa indicatorii de eficiență pentru acțiunile motrice respective sau vor cuprinde descrierea probelor de control din finalul ciclului tematic.

PROIECTUL UNITĂȚII DE ÎNVĂȚARE ATLETISM - SĂRITURA ÎN LUNGIME CU 1/2 PAȘI ÎN AER

CLASA a VI-a

Anul de instruire II

Nr. lecții: 6

Perioada: octombrie

Nr. Lecții	Ob. ref.	Detalii de conținut (teme de lecție, stadiu de instruire)	Obiective operaționale motrice	STADIUL DIDACTIC				Resurse		Evaluare
				Procedee metodice de exersare	Mijloace de instruire	Modalități de organizare a colectivului și exersării	Materiale	Temporale		
1	2.1	Bătăia unilaterală-învățare	Se execută bătaie și desprindere pe același picior	Exersarea analitică	Pas săltat succesiv Pas sărit succesiv	Linie pe 2-3 rânduri	Teren plat	10 min	Executarea bătăii pe același picior	
2	2.1	Zborul cu 1/2 pași în aer-învățare	Se marchează pasul sărit în timpul zborului	Exersarea analitică	Pas sărit, precedat de 3-4 pași de alergare Elan 3 pași, bătaie, desprindere în pas sărit cu aterizare pe picior de avântare Idem, cu elan de 5-7 pași Elan de 7-9 pași, bătaia pe lada gimnastică, desprindere în pas sărit	Linie pe 2-3 rânduri	Teren plat	10 min	Măsurarea pasului sărit în timpul zborului	
3	2.1	Zborul cu 1 1/2 pași în aer-învățare	Se marchează pasul sărit în timpul zborului	Exersarea analitică Exersarea globală	Elan de 7-9 pași, bătaia pe lada gimnastică, desprindere în pas sărit, desprindere în pas sărit, aterizare pe ambele picioare Idem, cu desprindere peste un obiect (stachetă)	Coloană câte unu	Groapa cu nisip	10 min	Măsurarea pasului sărit în timpul zborului	
4	2.1	Săritura în lungime cu 1 1/2 pași în aer-consolidare	Să mențină pasul sărit în timpul zborului Se marchează aterizarea	Exersarea globală	Elan 5-7 pași, bătaia liberă, atingerea cu mână în timpul zborului a unui reper suspendat În timpul zborului se va menține poziția de „pas sărit” aterizarea e va face pe ambele picioare. Cu elan de 9-10 pași, bătaie liberă, alăturarea piciorului de impulsie lângă cel de avântare doar în ultimul moment. Săritura în lungime cu elan de 7-9 pași, bătaie liberă, cu accent pe faza de aterizare	Coloană câte unu	Groapa cu nisip	10 min 10 min	Măsurarea pasului sărit în timpul zborului Evidențierea fazei de aterizare	
5	2.1	Săritura în lungime cu 1 1/2 pași în aer-consolidare	Se execută bătaia în zona delimitată	Exersarea globală	Săritura în lungime cu elan de 9-10 pași, bătaia în zona delimitată (50 cm)	Coloană câte unu	Groapa cu nisip		Realizarea bătăii în zona delimitată	
6	2.1	Săritura în lungime cu 1 1/2 pași în aer-consolidare	Se execută bătaia în zona delimitată	Exersarea globală	Săritura în lungime cu elan de 9-10 pași, bătaia în zona delimitată (50 cm) Săritura în lungime, în condiții de întrecere cu bătaie în zona delimitată	Coloană câte unu	Groapa cu nisip		Realizarea săriturii integrale, în condiții de concurs	

24.4. Planul de lecție (Proiectul didactic)

Proiectarea didactică pe termen scurt se referă la acțiunea profesorului de anticipare a modului în care urmează a fi realizate obiectivele instruirii în timpul alocat unei lecții de educație fizică.

Corelarea etapelor proiectării didactice¹⁰⁴ cu cele ale realizării planului de lecție (sau proiectului didactic) conduce în final la elaborarea unui document de planificare indispensabil procesului de formare inițială a cadrelor didactice și de perfecționare a pregătirii acestora, până în stadiul de definitivare în învățământ. Acest document de planificare, elaborat pentru fiecare lecție în parte, prezintă următoarele elemente:

1. Temele și obiectivele lecției – precizarea acestora constituie răspuns la întrebarea „Ce vreau să realizez?“, corespunzătoare primei etape a proiectării didactice.

Maniera de formulare a acestora a fost prezentată în subcapitolele anterioare.

În planurile de lecție, în plus față de cele calendaristice, profesorul va menționa **obiectivele de natură cognitivă și afectivă ale instruirii**¹⁰⁵.

Obiectivele cognitive se referă la achizițiile de natură teoretică, precum și la modificările de la nivelul proceselor psihice pe care le determină stimulii aplicați de-a lungul lecției. De exemplu, la sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:

- să enumere trei procedee tehnice de pasare a mingii;
- să enunțe două reguli de bază ale jocului de baschet;
- să descrie terminologic un exercițiu la sol;
- să identifice forme geometrice în condițiile de lucru în sala de educație fizică;
- să identifice rapid culori.

Obiectivele de natură social-afectivă vizează modificările la nivelul manifestărilor de natură emoțională și relațională. Prin mijloacele pe care le folosește profesorul, elevii vor deveni capabili:

- să-și felicite adversarul în condiții de înfrângere;
- să coopereze cu colegii în rezolvarea sarcinilor motrice;
- să acorde ajutor în diferite situații de instruire etc.

2. A doua etapă a proiectării didactice vizează răspunsul la întrebarea „Cu ce vom realiza cele propuse?“. Răspunzând acestei întrebări, profesorul va completa indicatorii de recunoaștere ai planului de lecție, indicatori ce definesc resursele umane – clasa, efectivul teoretic al clasei (fete, băieți) (mai puțin elevii scutiți medical), materiale (școala, locul de desfășurare (dimensiuni), materiale necesare) și temporale (data) ale activității de instruire. Menționarea indicatorilor de recunoaștere este absolut necesară. Prin aceștia se justifică elementele de dozare și organizare a colectivului de elevi ce vor fi consemnate în planul de lecție.

3. Unele dintre cele mai importante operații ale proiectării lecției de educație fizică decurg din stabilirea strategiilor didactice, respectiv a metodelor și mijloacelor de instruire, ca răspuns la întrebarea „Cum vom realiza cele propuse?“

În acest sens, profesorul trebuie să consemneze în planul de lecție:

- durata alocată verigilor netematice;
- durata verigilor tematice conform documentelor de planificare elaborate la nivel semestrial. Însurarea timpilor celor două tipuri de verigi trebuie să conducă la durata integrală a lecției (45 sau 50 de minute);
- metodele și procedeele metodice utilizate;
- mijloacele de instruire. Se vor descrie acțiunile motrice pe care trebuie să le execute elevii;
- dozarea mijloacelor – se va realiza, în funcție de acțiunea motrică, prin menționarea volumului (distanțe de parcurs, număr de serii, număr de repetări, timp de lucru), intensității (tempoul de lucru), duratei și naturii pauzei;

104. Cârstea, Gh., *Teoria și metodică educației fizice și sportului*. Editura Anda, București, 2000

105. Șerbănoiu, S., *Lecția de educație fizică*. Editura Afir, București, 2003

– formațiile de lucru – se vor descrie ori de câte ori se modifică, pe parcursul lecției. Vor fi însoțite de precizări privind maniera de organizare a exersării elevilor (frontal, individual, pe perechi, linie după linie etc.).

4. Ultima etapă a elaborării planului de lecție constă în stabilirea metodelor și criteriilor de evaluare a nivelului de realizare a obiectivelor propuse („Cum vom ști dacă am realizat ceea ce ne-am propus?“). În acest sens se vor revedea obiectivele motrice (psihomotorii), în sensul identificării criteriului de reușită stabilit pentru lecția respectivă.

Maniera de evaluare se va prezenta în rubrica special destinată acestui scop din planul de lecție. Aici vor fi menționate și comportamentele prin care se apreciază realizarea obiectivelor de natură cognitivă și afectivă. O problemă aparte o constituie forma planului de lecție, respectiv a rubricilor pe care acesta ar trebui să le conțină. Ca orice document de planificare, și planul de lecție este supus permanent unor modificări ce au rolul de a crea un instrument de muncă operațional, și nu unul pur formal. Tocmai de aceea, ultima rubrică a planului de lecție, denumită „observații“, se va completa de către studenți la sfârșitul fiecărei lecții, astfel încât consemnările să constituie repere pentru o mai bună organizare și desfășurare a lecției următoare.

PLAN DE LECȚIE (PROIECT DIDACTIC)

Școala nr. 150

Clasa a VI-a B

Data: 25.11.2003

Efectiv: 28 de elevi (15 fete, 13 băieți)

Loc de desfășurare: sala de educație fizică (15 m/25 m)

Materiale: 5 mingi baschet, 2 panouri, 2 bănci gimnastică, 2 saltele, 2 spalieri

TEME

1. Ambidextria

2. Târâre – cățărare – transport de obiecte.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE: La sfârșitul lecției, elevii vor fi capabili:

Obiective motrice:

O1. Să conducă mingea în dribling cu mâna îndemânatică și cu cea neînmânatică, din mers, fără să o piardă de sub control.

O2 Să parcurgă traseul aplicativ în timp cât mai scurt.

Obiective cognitive:

O3 Să reproducă regulile de desfășurare a exercițiilor propuse.

O4 Să denumească deprinderile motrice utilizate.

Obiective afective:

O5 Să colaboreze cu colegii în vederea realizării scopului propus.

O6 Să își încurajeze colegii.

O7 Să accepte înfrângerea cu sportivitate.

Verigi și durată	Conținut	Dozare	Formații de lucru și indicații metodice	Metode de evaluare	Obs.
1. Organizarea colectivului de elevi (4 min.)	- Adunarea, alinierea - Verificarea echipamentului și a stării de sănătate - Anunțarea temelor de lecție - Adoptarea pozițiilor din gimnastica de bază, la comandă: ghemuit, pe genunchi, stând depărtat, culcat dorsal, culcat facial. - Mers pe vârfuri, brațele sus - Mers pe călcâie, mâinile la spate - Alergare cu joc de glezne - Mers - Alergare cu genunchii sus - Mers - Alergare cu călcâiele la șezut. - Din alergare ușoară, joc de atenție: la un fluier – ghemuire, la două fluieri – sărituri ca mingea, la trei fluieri – așezare. - Mers cu mișcări de respirație - Mers în cadentă, cu control voluntar al posturii - Alergare lansată - Alergare accelerată - Mers cu mișcări de respirație - „Leapșa pe animale”	1’ 1’ 30”	Linie pe un rând Comenzile se vor da alternativ pentru fiecare poziție		
2. Pregătirea organismului pentru efort (10 min)		1L+1I 2 ture 1L 1I 1L 1I 1L 3’ ID 1L ID 1D 1 tur 3’	Coloană câte unu Răspândiți în sală Coloană câte unu		
3. Influențarea selectivă a aparatului locomotor (10 min)	1. Din stând depărtat, mâinile pe șolduri: 1-4 Rotarea capului spre stânga 5-6 Rotarea capului spre dreapta 2. Din stând depărtat, mâinile pe șolduri: 1-2 Aplecarea capului înainte, arcuire 3-4 Extensia capului, arcuire 5-6 Aplecarea capului spre dreapta 7-8 Aplecarea capului spre stânga 3. Din stând depărtat: 1. Ridicarea brațelor prin înainte sus 2. Coborârea brațelor prin înainte jos 3. Ridicarea brațelor prin lateral sus 4. Coborârea brațelor prin lateral jos 4. Din așezat depărtat:	4 x 4 x 4 x 4 x	Coloană de gimnastică câte 4		

Verigi și durată	Conținut	Dozare	Formații de lucru și indicații metodice	Metode de evaluare	Obs. 4 x
	1-2 Aplecarea trunchiului înainte, arcuire 3-4 Extensia trunchiului, arcuire 5-6 Îndoirea trunchiului lateral dreapta, arcuire 7-8 Îndoirea trunchiului lateral stânga, arcuire 5. Din stând, mâinile pe șolduri: 1-2 Ghemuire, arcuire 3-4 Ridicare în stând, îndoirea trunchiului, arcuire 5-8 Extensia trunchiului, brațele sus, arcuire 6. Din stând: 1-8 Sărituri drepte, cu bății din palme Conducerea mingii cu mâna îndemânică Coloană de gimnastică Conducerea mingii cu mâna neîndemânică Jocuri de mișcare: „Mingea prin tunel” „Mingea peste pod”	4 x			
4. Ambidextria (10 min.)	Conducerea mingii cu mâna îndemânică Coloană de gimnastică Conducerea mingii cu mâna neîndemânică Jocuri de mișcare: „Mingea prin tunel” „Mingea peste pod”	4 x 10 m p: 20” 4 x 10 m p: 20” 4x	Coloană de gimnastică câte 4 Se vor explica regulile jocurilor și se va insista pentru respectarea lor	Echipa câștigătoare va da mâna cu cea învinsă	
5. DPMBUA (Târâre – cățărare – escaladare) (10 min.)	Parcurea traseului aplicativ – utilitar: Târâre pe coate și abdomen pe lungimea a două salte de gimnastică – sărituri din ghemuit în ghemuit (3x) – mers pe banca de gimnastică, cu brațele lateral – cățărare pe spăier – coborâre – escaladarea a patru cutii de lădă – revenire înapoia șirului.	4 x p: 30”	2 coloane de 5 elevi Ultimele trei repetări se vor desășura sub formă de concurs.	Elevii vor denumi deprinderile motrice	
6. Revenirea organismului după efort (7 min.)	Alergarea ușoară Mers cu mișcări de respirație Exerciții de întindere (stretching): – din stând: brațul drept îndoit, palma sprijinită pe umărul stâng, mâna stângă apasă pe cotul drept (10”), relaxare (10”); exercițiul se reia pentru celălalt braț; – din stând depărtat: îndoirea trunchiului spre dreapta, mâinile pe șolduri; menținere (10”), relaxare (10”); se reia spre partea stângă; – din stând: aplecarea trunchiului înainte, brațele sus (menținere 10”), relaxare (10”) – din ghemuit, întinderea picioarelor, îndoirea trunchiului spre înainte, mâinile la nivelul genunchilor (10”), ghemuit (10”)	1 tură 1 tură 40” 40” 40” 40”	Coloană câte unu Se alternează întinderea (10”) cu relaxare (10”)		
7. Concluzii, aprecieri (2 min.)	Evidențierea copiilor care au lucrat corect Formularea recomandărilor pentru activitatea viitoare, temelor pentru acasă	1’ 1’	Linie pe un rând		

25.

EVALUAREA ÎN EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT

25.1. Fundamentele teoretice ale evaluării

În general, toate activitățile umane importante (și nu numai) presupun un proces de evaluare științifică sau empirică, inclusiv în educație și implicit în educația fizică, ca o componentă a educației generale.

25.1.1. Conceptul de evaluare

Evaluarea a fost și este definită în foarte multe moduri, în funcție de unghiul de abordare a problemei și de formația teoretică a celui care o realizează.

- Din punct de vedere cibernetic, *I.T. Radu* o definește astfel: „Evaluarea reprezintă un act prin care se realizează ameliorarea permanentă a sistemului. În acest sens, evaluarea devine un moment al procesului ca atare, punctul de plecare în autoreglarea sistemului; în ultimă analiza, ea constituie chiar una din condițiile de desfășurare a unui proces instructiv-educativ, principiul său de funcționare, determinând schimbări în obiectivele activității și în strategia folosită”.
- *N. Vințanu* definește evaluarea „ca fiind parte integrală și esențială a programului educațional, deoarece este o antrepriză științifică aptă să ne ducă la determinarea gradului în care obiectivele dinainte fixate în program au fost atinse sau nu, dacă deciziile luate se justifică sau nu”.
- *Alkin* definește evaluarea ca fiind „procesul de determinare a ariilor care ne permit să judecăm dacă decizia a fost bine făcută ori nu, selectarea și colectarea informațiilor necesare, prin analiza și subsumarea acestora, precum și conceperea și emiterea recomandărilor bazate pe analiza informațiilor respective”.
- *OCEDE* (Centre pour la Recherche et l’Innovation dans l’Enseignement), în programele de învățământ din 1980, consideră că „evaluarea rezultatelor constituie un moment necesar și central al procesului instructiv-educativ. Ea face ca acest proces să devină «un demers în spirală», în sensul că se realizează o reglare continuă, o ameliorare permanentă a funcționalității sistemului”.
- *R. Lindeman* relevă trei elemente definatorii ale actului de evaluare:
 - a) o anumită formă de evaluare trebuie să constituie parte din modul de funcționare al oricărui sistem care funcționează bine. Dacă sistemul are obiective și dacă operatorii sistemului sunt preocupați de realizarea obiectivelor, este logic să se folosească o formă de evaluare periodică, astfel încât realizatorii să fie siguri că obiectivele sunt pe cale de a fi realizate;
 - b) procesele evaluative oferă jaloanele de control pentru întregul sistem, ca și pentru porțiuni individuale ale sistemului;
 - c) aceste procedee asigură menținerea unei maxime eficiențe în funcționarea sistemului.
- *Gescalon* distinge trei mari planuri de inserție epistemică a conceptului de evaluare:
 - concepe o evaluare;
 - a face o evaluare;
 - a exprima o evaluare.
- *D.L. Stoffelebeam* și colaboratorii propun trei grupe de definiții pentru evaluare:

✓ **Evaluare – măsură.** Definițiile descrise de evaluare-măsurare conduc la următoarele

avantaje: se sprijină direct pe o măsurare precisă, sunt obiective și fidele, datele pot fi prelucrate matematic, iar din acestea se trag norme și concluzii ferme. Ca dezavantaje, presupune o cercetare strict instrumentală, aduce o inflexibilitate datorită costurilor cu producerea de noi instrumente, judecățile și criteriile pe care se bazează sunt problematice și elimina sau nu iau în seamă variabilele care nu mai pot fi măsurate.

✓ **Evaluare – congruență.** Aceasta prezintă următoarele avantaje: se referă la acțiunea puternic ancorată în planul de învățământ, furnizează date asupra elevului și a programului deopotrivă, retroacțiunea este imediată, referințele sunt directe la obiective și la criteriile inerente, poate furniza date atât asupra procesului, cât și a produsului final. Dezavantajele ar fi: riscul evaluatorului de a juca un rol mai mult tehnic, centrarea este restrânsă la obiective, face din comportament criteriul ultim al gestului educativ și determină evaluarea să fie mai mult o acțiune secvențială, terminală.

✓ **Evaluare – judecare.** Aceasta are următoarele avantaje: recurge la concretizări practice ușoare, permite o lărgire a variabilelor avute în vedere, este permisivă la experiențe și expertize, nu conduce la pierderi de timp în analiza datelor. Dezavantajele sunt: se sprijină pe rutină și fapte empirice neverificabile, are fidelitate și obiectivitate contestabilă, datele și criteriile sunt ambigui, riscurile unor generalizări pripite sunt destul de mari.

✓ Altă definiție: „evaluarea este procesul prin care se delimitează, se obțin și se furnizează informații utile privind luarea unor decizii ulterioare“.

✓ Evaluarea mai este definită și ca „procesul menit să măsoare și să aprecieze valoarea rezultatelor sistemului de educație (în cazul nostru, a sistemului de educație fizică) sau a unei părți a acestuia, eficacitatea resurselor, a condițiilor și operațiilor folosite în desfășurarea unei activități, prin compararea rezultatelor cu obiectivele propuse în vederea luării deciziilor privind ameliorarea activității în etapele următoare“.

Prezentăm în continuare câteva **caracteristici** ale evaluării:

✓ este o pârghie de evaluare a obiectivelor, ea este o condiție de ameliorare continuă a procesului ce trebuie evaluat;

✓ este ca un feed-back în cadrul sistemelor bio-psiho-sociale, deoarece se prezintă ca o preocupare continuă a tuturor celor angajați în activitatea evaluată, de a recepta efectele acțiunii, elevii dobândind confirmarea prestației lor pe parcursul procesului. Astfel, evaluarea efectuată în interiorul sistemului generează anumite informații care au o funcție de autoreglare pentru creșterea eficienței;

✓ prin procesul de evaluare se urmărește evaluarea procesului, a structurilor și a produsului. Deci, evaluarea nu trebuie concepută numai ca un control al cunoștințelor, ci ca o cale de perfecționare ce presupune o strategie globală asupra formării;

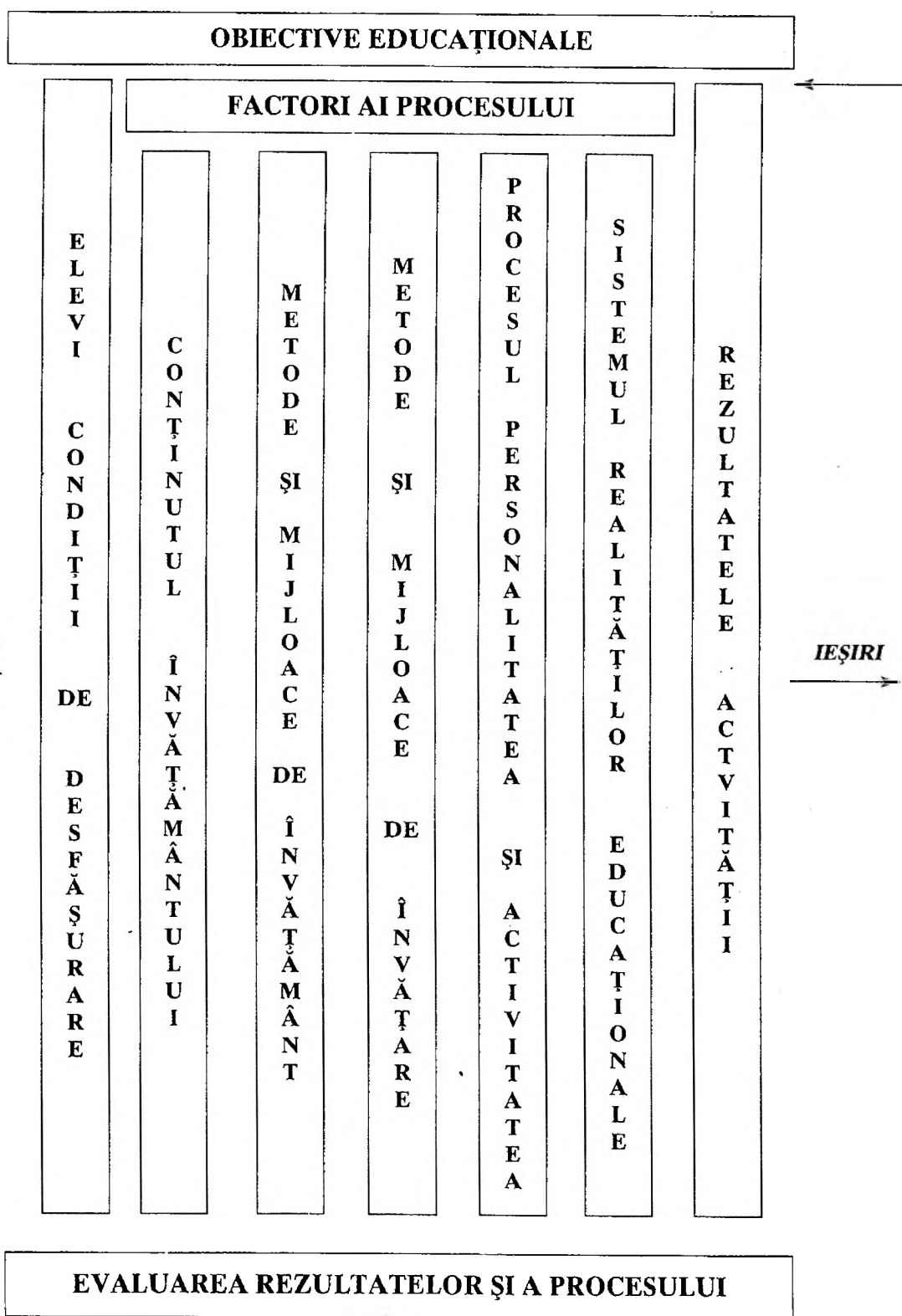
✓ este un act necesar și obligatoriu în conducerea unui sistem care are obiective clare și precise, este procesul prin care se delimitează, se obțin și se utilizează informații utile privind luarea unor decizii ulterioare;

✓ este parte integrantă a unui sistem de relații educaționale (schema nr. 22).

Plecând de la numărul relativ mare de definiții pe care le-am prezentat, putem aprecia că marea lor majoritate au o componentă asemănătoare făcând trimitere la obiective (scopuri), la evaluarea produsului, la ameliorarea funcționalității sistemului și luarea deciziilor necesare reglării acțiunii sistemului.

După cum se observă din definițiile de natură cibernetică prezentate și nu numai din acestea, ci și din activitatea de cercetare din ultimele decenii, se înregistrează unele reconsiderări și schimbări de accent în ceea ce privește evaluarea. La originea acestor deplasări de accent și reconsiderări se află regândirea raportului dintre principalele componente ale sistemului de relații educaționale (schema nr. 22).

Schema 22 – Sistem de relații educaționale
(I.T. Radu, 1981)



Până nu demult, evaluarea era redusă la estimarea rezultatelor prin raportarea la norme implicite și explicite. De aici, o inevitabilă înțelegere a acțiunilor evaluative ca procese exterioare, „juxtapuse” proceselor instructiv-educative. Abordări mai noi ale procesului instructiv-educativ din perspectiva analizei de sistem au pus în evidență necesitatea de a stabili legătura dintre acțiune și evaluare, mai precis coerentă dintre scopuri, acțiune și rezultate.

În acest sens, evaluarea performanțelor elevilor, deși necesară într-un demers didactic, nu este însă și suficientă prin ea însăși pentru ameliorarea acestuia. Bucla conexiunii inverse, menită să sugereze posibilitățile de ameliorare a activității de la un segment la altul este necesar să cuprindă informații cu privire atât la rezultat, cât și la acțiunile care l-au produs. În acest sens, se ajunge la înțelegerea evaluării ca o operație menită să obțină informații în vederea luării unor decizii vizând ameliorarea activității (*Stufflebeam, Crombach*), precum și la relevarea funcțiilor pe care evaluarea le exercită asupra diferitelor momente ale acțiunii. În consecință, fără a nesocoti necesitatea cunoașterii cât mai exacte a performanței elevilor, evaluarea este menită să orienteze acțiunea de predare și să susțină reglarea sistematică a acesteia, să orienteze și să stimuleze activitatea de învățare, făcându-le pe amândouă mai eficace.

Problema de fond ce degajă din acest mod de a privi problemele evaluative este de a defini modurile dezirabile de realizare a acestora, reconsiderări ce apar necesare. Iată câteva dintre aceste reconsiderări:

- integrare adecvată a proceselor evaluative în actul didactic, astfel încât să se realizeze verificarea sistematică a performanțelor elevilor, să depisteze operativ eventualele lacune ce pot frâna procesul evaluat, să identifice dificultățile în învățare și să furnizeze operativ informații cu privire la calitatea demersului didactic, în vederea ameliorării acestuia;
- promovarea evaluării de tip formativ, susceptibilă să elimine „caracterul de sondaj” al modelului tradițional, să țină „sub control” atât procesele de predare, cât, mai ales, activitatea de învățare, favorizând reglarea și susținerea acestora. Utilizarea acesteia nu presupune abandonarea evaluărilor de bilanț și cu atât mai puțin a celor inițiale, ci presupune complementaritatea lor în scopul creșterii eficienței evaluării;
- realizarea evaluării în așa fel încât să dezvolte și să susțină interesul elevilor pentru activitatea desfășurată; să-i ghideze în activitatea de învățare. Aceasta presupune eliminarea elementelor stresante pentru elevi;
- utilizarea în aprecierea progreselor școlare a unui complex de criterii. Pe lângă raportarea performanțelor la obiectivele avute în vedere, nu trebuie să fie ignorat nivelul general al grupului de elevi și nici progresele elevilor în evoluția lor. Funcția stimulativă a evaluării nu este anulată de cerința realizării unei evaluări obiective atâta timp cât se susține ideea că evaluarea este menită să susțină și să potențeze învățarea;
- extinderea proceselor evaluative asupra procesului instructiv-educativ, prin excelență ca demers autoevaluativ făcut de profesor.

Condițiile unei evaluări reușite sunt:

- exactitatea măsurării;
- stabilirea criteriilor de apreciere;
- priceperea evaluatorului în efectuarea măsurărilor;
- capacitatea evaluatorului de a interpreta și a aprecia datele obținute.

În final vom prezenta câteva din principiile evaluării utilizate de *Adult Education Association*:

- a) evaluarea în interiorul grupului este mai bună decât cea din afara lui;
- b) evaluarea trebuie să înceapă gradual, de la un potențial mai mic spre unul mai mare și să se desfășoare un timp mai îndelungat;
- c) o evaluare bine făcută cuprinde atât procesul, produsul, cât și structurile. Lipsa oricăruia dintre aceste elemente diminuează valoarea rezultatelor obținute.

- d) totalul produselor educației neputând fi cuprins datorită varietății efectelor, trebuie luate principalele sfere reprezentative;
- e) obiectivele educaționale prezente să fie corelate cu cele viitoare.

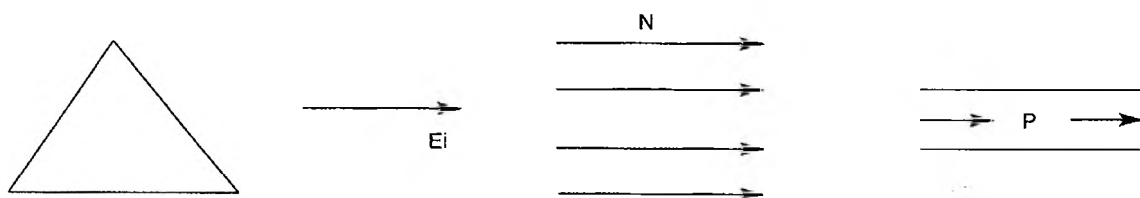
25.2. Tipuri de evaluare

Evaluarea poate fi:

- a) evaluare inițială
- b) evaluare cumulativă sau sumativă
- c) evaluare continuă (formativă).

a) EVALUAREA INIȚIALĂ – autori ca *A. Dragnea, I. Nicola, N. Vințanu și alții* vorbesc despre acest tip de evaluare care se efectuează la începutul unui program de instruire și este menită să stabilească starea sistemului sau acțiunii evaluate, condițiile în care aceasta se poate integra în programul pregătit. Ea constituie una din premisele realizării acestui program. Acest tip de evaluare răspunde funcției predictive a evaluării. (schema nr. 23).

Schema nr. 23 – Evaluarea inițială

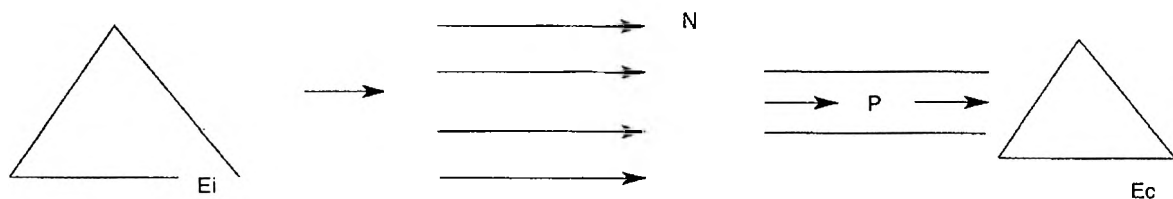


Jean Nowlan și *A. Dragnea* folosesc termenii de evaluare inițială (în care măsurarea performanțelor individuale este comparată în funcție de criterii de performanță definite a priori) și evaluare normativă (în care măsura performanțelor individuale este pusă în relație cu performanțele altor persoane din grupul din care face el parte).

Verduci (1980) identifică evaluarea normativă cu termenul de scală de apreciere normativă și evaluarea criterială cu termenul de scală de apreciere absolută.

b) EVALUAREA CUMULATIVĂ – reprezintă modul tradițional de evaluare a rezultatelor unei activități și constă în verificarea și aprecierea periodică, încheiate prin controlul final asupra întregului proces al activității evaluate. Ea se efectuează la sfârșitul unor perioade mai mult sau mai puțin lungi (trimestre, ani, cicluri etc.). (schema nr. 24)

Schema nr. 24 – Evaluarea cumulativă



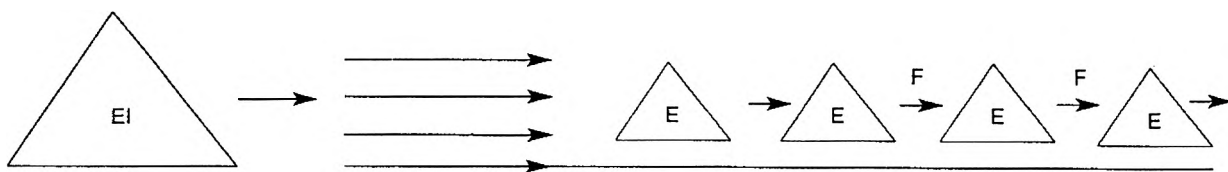
Evaluarea cumulativă are un caracter retrospectiv în raport cu acțiunea estimată. Ea implică o comparare a rezultatului obținut atât cu obiectivele urmărite, cât și cu starea inițială a sistemului (activității) supus evaluării.

Evaluarea cumulativă nu permite decât în mică măsură să se ia decizii folositoare celor ale căror rezultate sunt apreciate. Este legea „tot sau nimic“. Prin urmare, în cazul unei evaluări cumulative, reușita și eșecul sunt considerate într-o manieră globală.

c) EVALUAREA CONTINUĂ – FORMATIVĂ

Se efectuează prin măsurarea și aprecierea rezultatelor pe parcursul unui program, din momentul începerii lui până când se încheie. Ea constă în estimarea diferitelor faze, secvențe ale procesului și a rezultatelor obținute, efectuându-se în trepte succesive foarte scurte, analizate în detaliu. Dacă progresele nu sunt cele scontate se stabilește un diagnostic, precizându-se neajunsurile și dificultățile pentru a se opera remediile necesare (v. fig. nr. 25).

Schema nr. 25 – Evaluarea continuă – formativă



Prin urmare, evaluarea formativă este implicată în proces și vizează sesizarea la timp a unor defecțiuni și aplicarea măsurilor de corectare necesare.

Evaluarea continuă (formativă) se distinge prin două trăsături principale:

1. ritmul mult mai lent al acțiunii de evaluare, frecvența mult mai mare a verificărilor și aprecierilor pe parcursul unei perioade;
2. scurtarea considerabilă a intervalului dintre evaluare și modificări (ameliorări) aduse activității evaluate.

Rolul evaluării formative este de diagnosticare și ameliorare.

Deosebirea dintre evaluarea sumativă și cea formativă este dată nu de natura tehnicilor de măsurare folosite și nici de criteriile de apreciere a rezultatelor, ci, în principal, de modul cum este conceput actul de evaluare în raport cu desfășurarea procesului evaluat.

Determinate de locul pe care îl ocupă în acest proces, funcțiile lor sunt diferite:

- astfel, strategia evaluării cumulative își propune ca scop să modifice procesul evaluat după perioade relativ lungi de desfășurare;
- la rândul ei, evaluarea formativă vizează ca obiectiv principal tocmai ameliorarea continuă a acestui proces prin reglarea lui în fiecare din secvențele care se succed.

Problema pe care și-o pune evaluarea formativă este aceea de a determina „unde se află acțiunea față de obiective“. Evaluarea formativă răspunde unor întrebări ca acestea „de ce numai aici?“ sau „pe ce căi se obține un randament mai ridicat?“, ceea ce-i conferă o funcție diagnostică.

Psihologii mai vorbesc despre *evaluarea primară* și *evaluarea secundară*.

În ultima perioadă se vorbește tot mai mult despre autoevaluare ca fiind capacitatea individului, formată în baza unor cunoștințe însușite anterior în domeniul evaluării, de a-și aprecia singur, într-un mod corect, lipsit de subiectivitate, rezultatele activității sale într-o anumită direcție (activitate).

25.3. Funcțiile evaluării

În literatura de specialitate, problematica funcțiilor evaluării este tratată diferențiat în funcție de orientarea, profilul autorilor. Prezintă câteva din funcțiile atribuite evaluării:

1. funcția de constatare

2. funcția de diagnosticare

3. funcția predictivă sau de prognosticare

Alți autori, cum ar fi A. Dragnea, vorbesc și despre **funcția socială și funcția pedagogică a evaluării**.

1. Funcția de constatare – se exprimă în măsurarea și descrierea stării existente a rezultatelor obținute. Ea furnizează datele necesare pentru adoptarea măsurilor de ameliorare a activității. Operațiile acestei funcții sunt:

- colecționarea rezultatelor;
- rezumarea rezultatelor;
- interpretarea informației.

2. Funcția de diagnosticare – evaluarea relevă părțile izbutite și pe cele mai puțin izbutite ale activității, stabilind astfel un diagnostic.

Diagnosticul este o previziune, o ipoteză trasă din anumite semne (aceasta în sens figurativ). Cibernetic, diagnosticul este o metodă de depistare și eventual de corijare a erorilor dintr-un program

3. Funcția de prognosticare – constatarea și diagnosticarea furnizează informațiile referitoare la starea procesului evaluat și sugestiile utile pentru deciziile ce urmează a fi adoptate în etapele următoare, prefigurând chiar dezvoltarea ulterioară a acestuia și rezultatele posibile.

Prognosticul poate fi definit ca o ipoteză la desfășurarea unor evenimente viitoare, o previziune a evoluției viitoare a procesului cărui i se adresează.

4. Funcția socială – evaluarea în învățământ este menită să confirme sau să infirme acumularea de către cei instruiți a cunoștințelor și abilităților necesare unei activități sociale utile.

5. Funcția pedagogică – din punctul de vedere al funcționării sistemului însuși, evaluarea apare necesară în relația sa cu toate compartimentele acestui proces (profesor – elev). Evaluarea actului pedagogic presupune nu numai aprecierea rezultatelor obținute, ci, mai mult, explicarea acestor rezultate prin evaluarea muncii profesorului, a valorii metodelor, a conținutului învățământului.

I. Jinga, 1999, prezintă următoarele funcții ale evaluării în procesele instructiv-educative (învățământ).

a) **Funcția de control** – de constatare și apreciere a activității și rezultatelor obținute în procesul instructiv-educativ (diagnosticare), prin care se stabilește unde se situează aceste rezultate în raport cu obiectivele proiectate, încercând să depisteze factorii care le influențează în sens pozitiv sau negativ. Prin exercitarea acestei funcții, evaluarea are și rol de feed-back.

b) **Funcția de reglare a sistemului** – de ameliorare a activității și de optimizare a rezultatelor care constă în demersurile comune de evoluția lor și evoluțiilor pentru a face corecțiile necesare în stilul de conducere respectiv în activitatea de execuție.

c) **Funcția de predicție** – de prognosticare și orientare, prin care se încearcă prefigurarea desfășurării activității în sistem și de anticipare a rezultatelor.

d) **Funcția de clasificare și selecție** – în baza căreia se validează ierarhizarea proceselor evaluate.

e) **Funcția educativă** – menită să conștientizeze și să motiveze interesul pentru studiu continuu, pentru perfecționare și pentru obținerea unor performanțe cât mai înalte.

f) **Funcția socială** – prin care se realizează îndrumarea celor interesați asupra rezultatelor obținute.

25.4. Scopurile evaluării

D. Lipari, 1987, considera că „scopurile activității de evaluare variază în funcție de perspective și structura pe care le ia în considerare cel ce evaluează”.

Definirea scopurilor actului de evaluare prefigurează și condițiile în care urmează să se desfășoare acest proces care presupune:

- determinarea obiectivelor pe care le urmărește activitatea pe care urmează să o evaluăm;
- strângerea specifică și corespunzătoare a informațiilor care relatează cât mai exact stadiul realizării obiectivelor și desfășurarea activității;
- folosirea informațiilor obținute și luarea deciziilor nu numai cu privire la gradul îndeplinirii obiectivelor ci, mai cu seamă, la ameliorările ce trebuie aduse;
- evaluarea are menirea de a furniza factorilor de decizie importanți informații cât mai exacte despre sistem (domeniu, proces, elev) cu scopul ameliorării activității (programelor, strategiilor de pregătire etc.).

M. Epuran, 2005, citându-l pe Kirkendal, 1987, consideră că scopurile măsurării și evaluării sunt:

1. Stabilirea statusului, a progresului sau performanțelor, prin folosirea clasificării (gradării/notării) care permite încadrarea elevilor într-o grupă de instruire, promovarea lor la alt nivel, informarea de tip „feed-back”, în direcția creșterii performanțelor, stabilirii unor exerciții specifice etc.
2. Clasificarea pe grupe omogene, pe baza unor trăsături sau abilități, având ca scop general îmbunătățirea metodicii instruirii.
3. Selectarea câtorva, din mai mulți – soluția identifică puțini din foarte mulți, pe baza unor criterii determinate.
4. Motivare – se cunosc efectele motivaționale ale unor evaluări bine realizate
5. Menținerea standardului (nivelului) anticipat. Măsurarea și evaluarea permit cunoașterea gradului în care profesorul realizează obiectivele propuse, iar dacă nu, procesul de instruire va trebui modificat. Măsurarea și evaluarea trebuie să fie planificate ca părți ale programului de educație fizică și sport.
6. Furnizarea experiențelor educaționale, pentru elev și pentru profesor.
7. Îndrumarea cercetării – cercetarea este condiționată de informațiile precise obținute pe baza măsurărilor efectuate, a căror evaluare se face în dependență de ipoteză și scopurile propuse cercetării.

Deci scopul actului de evaluare nu se reduce la constatarea rezultatelor obținute și nici la cunoașterea ca scop în sine a acestor rezultate, ci constă în analiza fiecărei secvențe de muncă, cu relevarea aspectelor izbutite, dar și a punctelor critice care să conducă la adoptarea măsurilor adecvate de ameliorare a sistemului sau activității evaluate.

25.5. Principiile evaluării

Principiile reprezintă teze generale care orientează și imprimă un sens funcțional procesului desfășurat, asigurând premisele îndeplinirii obiectivelor în condiții de eficiență. Astfel, evaluarea privită ca proces, pentru a avea eficiența scontată trebuie să respecte anumite principii.

Sintetizând părerile lui *Kirkendall et al., 1987*, *M. Epuran, 2005*, prezintă următoarele principii ale evaluării:

1. Programul de măsurare și evaluare trebuie să fie în concordanță cu principiile filosofice despre viață și educație.
2. Pentru o evaluare eficientă, toate măsurările trebuie să fie făcute în funcție de obiectivele programului.

3. Testarea este o parte a măsurării, iar măsurarea numai o fază a evaluării.
4. Măsurarea și evaluarea pot fi realizate și verificate numai de către specialiști calificați.
5. Rezultatele măsurării și evaluării trebuie să fie interpretate în funcție de întreaga viață a subiectului, inclusiv a dimensiunilor sale sociale, emoționale, fiziologice și psihologice.
6. Măsurarea și evaluarea sunt instrumente importante, care joacă un rol major în întregul proces educațional.
7. Măsurarea și evaluarea se bazează pe faptul că ceea ce există există ca atare și deci trebuie măsurat.
8. Nu există un înlocuitor al judecăților din domeniul măsurării și evaluării. Evaluarea e judecată; fără date substanțiale, judecata nu este valabilă.
9. Abilitățile inițiale ale elevilor trebuie măsurate, pentru a obține apoi informații despre performanțele lor, din cadrul programului de formare, la încheierea sezonului.
10. În toate măsurările trebuie folosite numai testele validate, obiective și semnificative.

25.6. Relația între evaluare și obiective în activitățile motrice

„Evaluarea științifică a activității pedagogice postulează primatul obiectivelor care iau valoare de criterii.”

Evaluarea realizată pe baza obiectivelor formulate în termeni de comportament măsurabil și observabil marchează un pas important în depășirea tradiției în acest domeniu, în sensul că se renunță la luarea în considerare doar a unui criteriu exterior procesului, constând în raportarea performanțelor unui individ la un grup de referință, modalitate în care etalonul variază de la o colectivitate la alta; se adoptă, în schimb, un criteriu intern, și anume gradul de realizare al obiectivelor de către fiecare individ, având ca scop crearea unor condiții posibile atingerii în final a acestor obiective de către toți indivizii.

Atenția deosebită care se acordă în ultimul timp definirii obiectivelor activității efectuate și evaluării viguroase a rezultatelor în funcție de obiectivele urmărite este determinată tocmai de convingerea că obiectivele urmărite pot contribui la ameliorarea sistemului. Întrucât fac posibilă evaluarea nu numai a progreselor înregistrate de indivizi, ci și a strategiilor folosite în interiorul activității.

Corelarea proceselor de evaluare cu determinarea obiectivelor și operaționalizarea lor exprimă în fapt o relație de interdependență. Pe de o parte, delimitarea obiectivelor, dar mai ales definirea opțională a acestora, necesită și evaluarea îndeplinirii lor, ceea ce presupune un act de evaluare integrat procesului în care se realizează. Pe de altă parte, evaluarea devine mai fructuoasă numai în condițiile de stabilire cu cât mai mare exactitate și într-o manieră care să permită (componente adresabile) a ceea ce trebuie realizat în fiecare secvență a procesului.

Am afirmat anterior că organizarea științifică a activității de evaluare postulează primatul obiectivelor. Prezentăm în continuare considerentele pe care se întemeiază acest rol:

A. Obiectivele reprezintă condiția sine qua non a evaluării rezultatelor obținute în procesele sau activitățile educaționale, implicit în practicarea activităților motrice.

Evaluarea efectelor, demers cu valențe pedagogice și educative, presupune ca o necesitate stabilirea unor obiective în funcție de care se va modela din interiorul sistemului respectiv și la care se vor repeta rezultatele obținute.

În orice act de evaluare se pornește de la stabilirea unor norme de cerințe. În funcție de acestea, vor exista două modalități de apreciere a rezultatelor:

- compararea rezultatelor cu cele care caracterizează populația sau grupul din care face parte subiectul;

- compararea rezultatelor înregistrate cu cele așteptate, care pot să fie definite prin obiectivele stabilite.

B. Existența obiectivelor precis determinate conferă un grad sporit de exactitate a evaluărilor efectuate asupra produselor unui demers pedagogic.

C. Evaluarea efectuată în afara obiectivelor are un caracter global. Absența obiectivelor permite să se fixeze criteriile în mod diferit de către cei ce realizează evaluarea și, în consecință, nu poate fi vorba de o evaluare exactă, deoarece evaluarea poartă întotdeauna componența celor ce o efectuează.

D. Prin stabilirea clară a obiectivelor, subiecții dobândesc repere foarte utile care îi ajută să autoevalueze propriile progrese și să-și organizeze eforturile în atingerea obiectivelor propuse. Absența obiectivelor, determinarea lor imprecisă sau necunoașterea lor au efecte imediate în ceea ce privește atitudinea subiectului în desfășurarea activității pe care o practică.

Numărul obiectivelor formulate poate fi pus în relație cu numărul probelor (testelor) cu care se urmărește să se realizeze evaluarea.

Astfel, numărul probelor „O” va fi întotdeauna mai mic sau cel mult egal cu numărul probelor (testelor) „P” folosite pentru evaluare, adică:

$$O < P$$

De foarte mare importanță considerăm a fi necesitatea de operaționalizare a obiectivelor; prin aceasta se încearcă să se ajungă la acele obiective care pot exprima comportamentele observabile și măsurabile pentru a se realiza o mai bună evaluare a activității respective.

Pornind de la aceste considerente, semnalizăm importanța clară și precisă a obiectivelor și pentru procesele de evaluare din activitățile motrice, deoarece obiectivele elaborate servesc drept ghid pentru proiectarea activității cât și pentru proiectarea acțiunilor evaluate. Descrierea obiectivelor determină o ghidare asupra a ceea ce trebuie observat pentru a verifica dacă au avut loc efectele sondate.

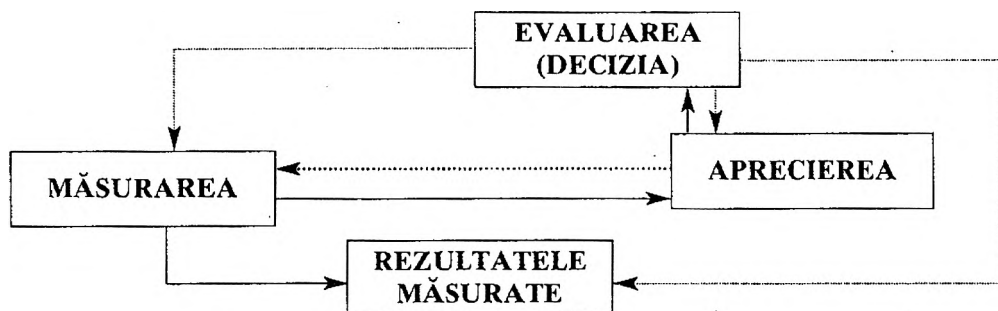
Referitor la relația între evaluare și obiective, după cele prezente încercăm să tragem următoarele concluzii:

- determinarea obiectivelor și proceselor de evaluare se află într-o relație de interdependență, postulat fiind primatul obiectivelor;
- o evaluare în afara obiectivelor mai ales în activitățile educative nu-și atinge scopurile pierzându-și o parte din funcții;
- obiectivele bine formulate devin criterii de evaluare;
- evaluarea indică dacă s-au realizat obiectivele propuse, oferă informații care să servească drept ghid în adoptarea strategiei metodice, permite sesizarea efectelor, suplimentare eventual neprevăzute și permite luarea unor decizii corespunzătoare numai obiectivele au fost clar formulate;
- formularea și cunoașterea obiectivelor este necesară atât pentru conducătorul procesului (de regulă cel ce face evaluarea), cât și pentru subiectul evaluat, deoarece prin informațiile primite din actul de evaluare amândoi își pot regla activitatea astfel și funcționalitatea sistemului.

25.7. Relația dintre măsurare, apreciere și evaluare

Relația dintre măsurare, apreciere și evaluare este prezentată foarte sugestiv de *I.T. Radu, 1981* (schema nr. 26).

Schema nr. 26 – Relația dintre măsurare, apreciere și evaluare
(I.T. Radu, 1981)



Considerăm necesar mai întâi să facem o delimitare conceptuală între cei doi termeni corelativi măsurare și apreciere. Deși de foarte multe ori sunt folosiți ca termeni sinonimi, în realitate ei denumesc procese diferite, chiar dacă se află într-o strânsă legătură.

Măsurarea este procesul de stabilire a realizărilor într-o anumită activitate. Ea constă în aplicarea unei tehnici, probe, teste, pentru a cunoaște efectele acțiunilor în activitatea măsurată și pentru a obține date în perspectiva unui scop determinat.

J. Nowlan, 1996, definește măsurarea ca fiind activitatea de culegere de date exprimate prin rezultatul numeric obținut. Această definiție se înscrie pe traiectoria aceleia care definește măsurarea ca o operație prin care expresia cantitativă (cuantificată) a fenomenului este organizată sub forma unei ordini de mărime (frecvență, intensitate, volum etc.) prin comparație cu un criteriu sau etalon, pe baza unor reguli de utilizare a valorilor.

Deci rolul actului de măsurare este să furnizeze informații exacte despre starea activității măsurate sau al unui aspect al acesteia.

Exactitatea măsurării este condiționată de calitatea instrumentelor de măsurare folosite și de modul în care sunt aplicate probele.

Aceasta implică o bună pregătire a operatorului în direcția cunoașterii instrumentelor folosite, a selecționării celor mai potrivite fiecărei situații, precum și a însușirii tehnicii utilizării lor.

În opinia noastră, aprecierea urmează după măsurare și definește procesul de judecare a rezultatelor măsurate, compararea lor cu obiectivele urmărite, estimarea gradului de realizare a acestor obiective și, în ultimă analiză, aprecierea rezultatelor. Prin urmare, aprecierea presupune formarea unor judecăți de valoare asupra unui rezultat. Aceste judecăți pot fi mai mult sau mai puțin subiective. Pentru a reduce cât mai mult subiectivitatea aprecierilor, trebuie să se țină cont de următoarele cerințe:

- stabilirea unor criterii după care să se facă aprecierea, cât mai concrete (cazul ideal ar fi ca aprecierea să se facă în funcție de anumite norme, bareme);
- realizarea unei pregătiri superioare a celor care fac aprecierea.

Chiar și respectând aceste cerințe, măsurarea este un proces mult mai obiectiv decât aprecierea.

În ceea ce privește raportul dintre măsurare și evaluare se pot identifica două moduri de abordare;

- unul consideră evaluarea drept o formă a măsurării, și anume o formă „mai slabă” care constă în determinarea cu aproximație a unei anumite calități sau prin care se acordă semnificații cantitative caracteristicilor calitative. Mod de abordare cu care noi nu suntem de acord;
- al doilea consideră măsurarea drept o formă a evaluării, și anume o formă de evaluare riguroasă, metrică, efectuată asupra laturilor cantitative ale fenomenelor evaluate, mod cu care suntem întrutotul de acord.

Vom prezenta în continuare punctul nostru de vedere pornind de la definiția dată evaluării de G. Neuman, 1968: „Evaluarea este un concept mai larg decât cel de măsurare și apreciere, ea cuprinde descrieri cantitative, dar și calitative, include validitatea de valoare privind fenomenele descrise prin măsurători, comparații”.

Deci evaluarea se referă la procesul întreg de măsurare și apreciere a rezultatelor, completându-l prin stabilirea elementelor izbutite și a celor contra ca bază pentru îmbunătățirea activității evaluate.

Cu alte cuvinte, măsurarea exprimă de obicei în cifre, mărimea rezultatelor verificate, aprecierea arată la ce nivel sunt rezultatele de cele scontate, evaluarea relevă cum au fost obținute rezultatele în discuție, subliniază contribuția fiecărui factor și cum ar putea deveni rezultatele mai bune.

25.8. Erori în evaluarea didactică

Idealul obiectivității evaluării este afectat de anumite circumstanțe care pot induce variații semnificative, relevate fie la același evaluator în momente diferite (variabilitate intra-individuală), fie la examinatori diferiți (variabilitate inter-individuală). Vom prezenta în mod succint câteva din cele mai des întâlnite efecte și situații perturbatoare.

■ **Efectul „Halo”.** Aprecierea se realizează prin extinderea unor calități depistate în anumite momente la întreaga conduită a elevului. Spre exemplu, aprecierea rezultatelor la educație fizică poate să fie influențată de rezultatele obținute la alte discipline (matematică, limba română).

Cei ce realizează evaluarea în virtutea unor judecăți anticipative nu mai observă eventualele carențe ale elevilor buni, după cum nu sunt dispuși să constate unele progrese ale elevilor slabi.

În evaluarea conduitei se pot întâlni două variante ale efectului „halo”, și anume:

■ **Efectul „Blând”,** caracterizat prin tendința de a aprecia cu mai multă înțelegere persoanele cunoscute în comparație cu cele necunoscute.

■ **Eroarea de generozitate,** care intervine când evaluatorul are anumite motive de a fi indulgent, tendința de a prezenta o realitate la modul superlativ (vezi situația școlară de la educația fizică, unde în majoritatea cazurilor elevii au note numai de nouă și zece), din dorința de a masca o stare de lucruri necorespunzătoare etc.

■ **Efectul Pygmalion sau efectul Oedipian.** Aprecierea rezultatelor obținute de un individ este influențată de părerea pe care și-a făcut-o cel ce evaluează despre capacitățile acestuia, părere care a devenit relativ fixă. Predicțiile evaluatorilor nu numai că anticipă, dar și facilitează apariția comportamentelor invocate.

■ **Ecuatia personală a evaluatorului.** Fiecare evaluator își structurează criterii proprii de apreciere. Unii fiind mai generoși utilizează doar valorile de „sus” ale scării valorice (situație foarte frecvent întâlnită și la profesorii de educație fizică), alții sunt mai exigenți, exploatând cu precădere valorile intermediare sau de jos.

O ipostază aparte a efectului discutat este exigența diferită pe care o manifestă evaluatorii.

■ **Efectul contrast.** Se face prin accentuarea a două însușiri contrastante care survin una după alta. În mod curent există tendința să se opereze o comparație și o ierarhizare a însușirilor. Este frecvent întâlnită situația ca același rezultat să primească o apreciere (o notă) mai bună dacă urmează după evaluarea unui rezultat mai slab sau să primească o apreciere inferioară valorii reale dacă urmează imediat după un rezultat excelent.

■ **Efectul ordine.** Datorită unor fenomene de inerție, evaluatorul menține cam același nivel de apreciere pentru o suită de răspunsuri care, în realitate, prezintă diferențe calitative.

■ **Eroarea logică.** Constă în substituirea obiectivelor și parametrilor importanți ai evaluării prin obiective secundare.

Aceste erori pot apărea și în evaluarea de la educație fizică școlară mai ales datorită faptului că sunt foarte multe aspecte care, când sunt evaluate, presupun o apreciere subiectivă, care depinde în principal de competența examinatorului. Erori în evaluare apar și atunci când sunt implicați anumiți factori de personalitate care țin fie de personalitatea profesorului, fie de cea a elevului. Oboseala, starea de moment și alți factori accidentali pot determina anumite distorsionări asupra rezultatelor evaluării.

25.9. Problematika evaluării în educația fizică școlară

25.9.1. Aspecte specifice și modalități de evaluare în educația fizică școlară

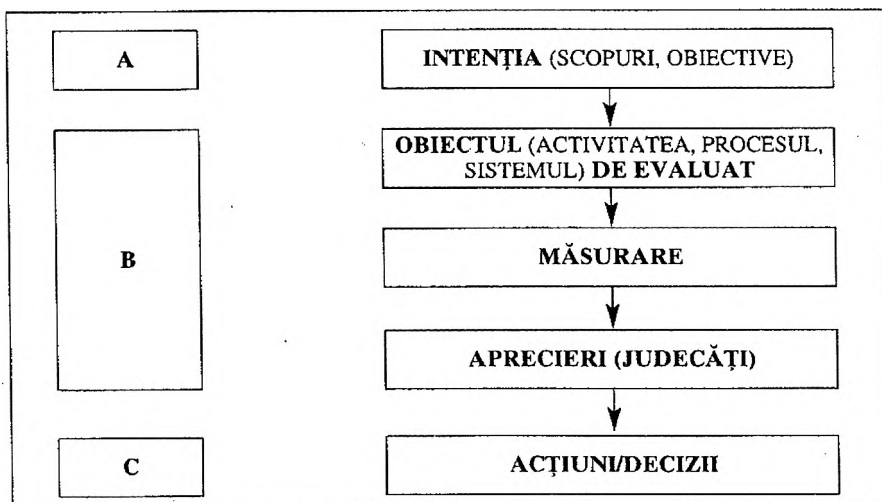
Evaluarea în educația fizică școlară apare ca un instrument prin care se realizează măsurarea și aprecierea calității procesului de educație fizică desfășurat în școlile noastre.

Evaluarea are menirea de a stabili dacă sistemul respectiv își îndeplinește funcțiile sau nu, adică dacă își realizează obiectivele. În același timp, o evaluare cât mai obiectivă cu putință a randamentului sistemului de educație fizică în general și, în particular, a subsistemului educației fizice a tinerei generații reprezintă o condiție sine qua non pentru adoptarea unor măsuri menite să amplifice succesul acțiunii de educație.

Procesul de evaluare a educației fizice școlare este o parte componentă a procesului de evaluare a acțiunii educaționale, de aceea considerăm că el nu se deosebește cu mult de acest proces, dar bineînțeles că are și anumite particularități pe care vom încerca să le prezentăm în paginile următoare. Evaluarea în educația fizică și sportivă este, în primul rând și în principal, acțiunea de recoltare, prelucrare și interpretare a rezultatelor obținute la un test (probă) în scopul de a lua cele mai bune decizii.

N. Vințanu (1998), sintetizând punctele de vedere ale unor specialiști în evaluare A. Dragnea, Gh. Câstea, E. Firea etc., subliniază că evaluarea în educația fizică școlară presupune:

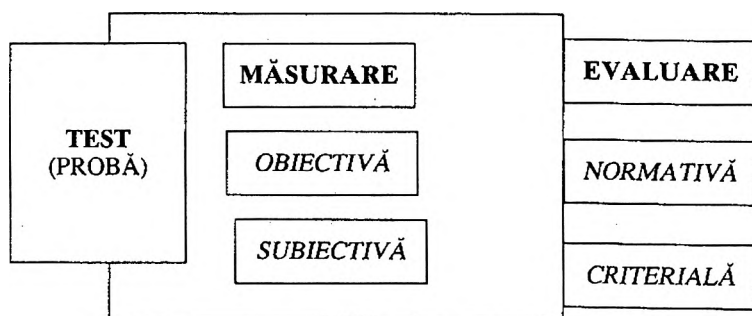
- a) observarea performanțelor, obținute de subiecți, de grupul cercetat, precum și de programele după care se desfășoară activitatea;
- b) raportarea intereselor, preferințelor, atitudinilor, aptitudinilor și deprinderilor prezente la stadiile existente în etapele precedente;
- c) aplicarea instrumentelor de evaluare și decelarea abilităților pe care le posedă elevul sau grupul respectiv. În continuare vom prezenta schematic opțiunea noastră privind etapele demersului evaluativ în educația fizică (*schema nr. 27*)



Schema nr. 27 – Etapele demersului evaluativ în educație
(Guide Pédagogique – Éducation Physique Élémentaire, Avril 1992, Canada)

Iată cum prezintă *J. Nowlan, 1996*, ordinea în procesul de evaluare în educația fizică și sportivă (schema nr. 25.9.2.):

Schema nr. 25.9.2. Ordinea în procesul de evaluare în educația fizică și sportivă
(*J. Nowlan, 1996*)



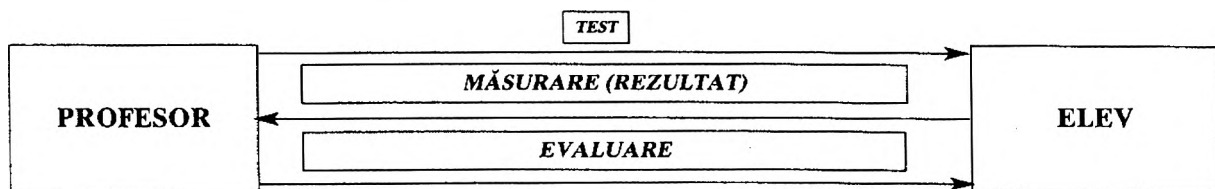
Evaluarea în educația fizică școlară trebuie să fie în folosul elevului și al profesorului de educație fizică pentru a-i ajuta să ia deciziile potrivite cu privire la obiectivele pedagogice.

După finalități și circumstanțe, se poate vorbi în educația fizică școlară despre următoarele tipuri de evaluare:

- **evaluarea inițială sau diagnostică** – care servește la stabilirea nivelului de manifestare ale aspectelor măsurate înainte de începerea instrucției;
- **evaluare formativă** – care se constituie într-un mod de control al nivelului de atingere a obiectivelor intermediare și de luare a deciziilor care să regleze activitatea, bineînțeles, aceasta numai dacă este cazul;
- **evaluare sumativă** – ea se constituie un mod de control al atingerii obiectivelor finale în vederea promovării sau certificării.

Evaluarea este parte integrantă a educației fizice școlare. Ea stabilește o relație funcțională și semnificativă între elev și profesor (*schema nr. 29*). Testul (proba) este o sarcină realizată și cerută de profesor; măsurarea este răspunsul elevului și evaluarea este un feedback al învățării asupra performanței în educația fizică școlară.

Schema nr. 29 – Evaluarea – o interacțiune între elev și profesorul de educație fizică. Guide
Pedagogique – Éducation Phisique Élémentaire, Avril 1992, Canada

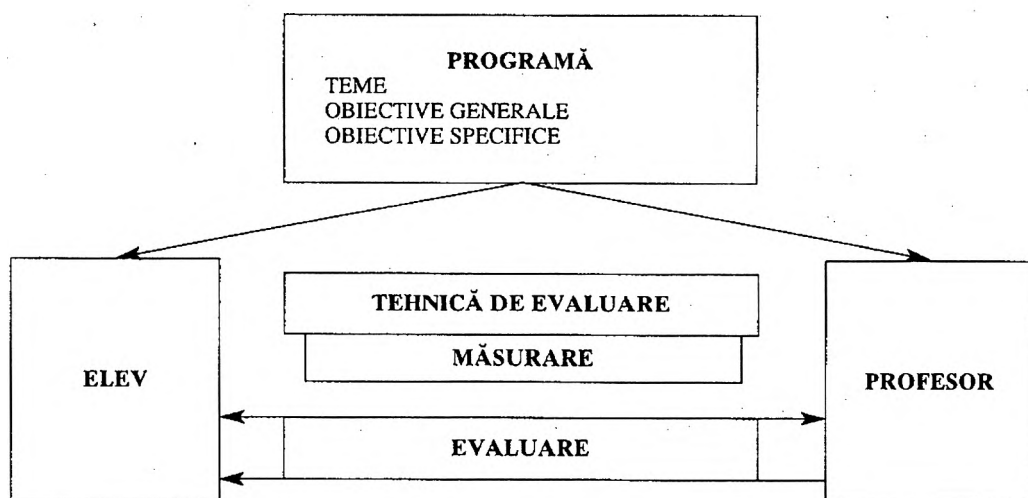


Din această perspectivă, evaluarea este un schimb, un act pedagogic ca orice interacțiune între elev și profesorul de educație fizică.

Ca exercițiu educativ, testul sau proba este modul de interacțiune între elev și profesor. Iată cum arată legăturile funcționale între program, procesul instructiv – educativ de la educația fizică școlară și evaluare (*schema nr. 30*).

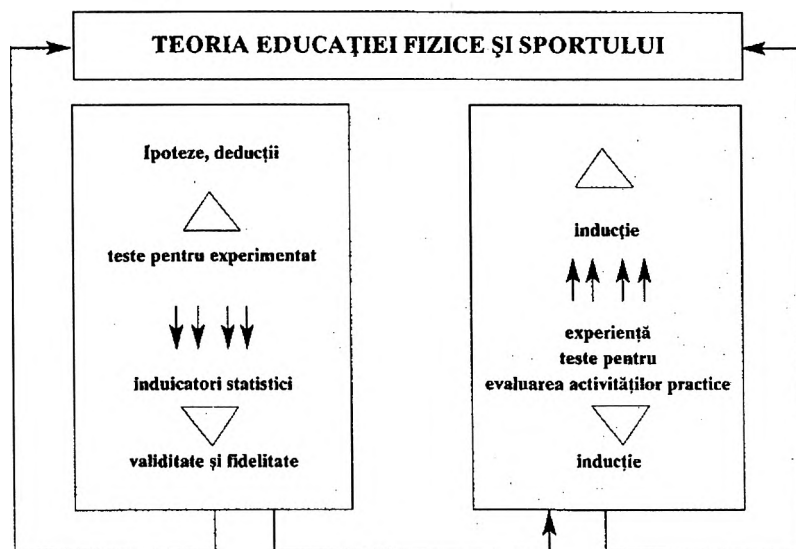
Schema nr. 30 – Legăturile funcționale între programă, procesul instructiv-educativ (de la educația fizică școlară) și evaluare

Guide pédagogique – éducation physique élémentaire, avril 1992, Canada



Evaluarea în educația fizică școlară ocupă un loc care depășește cu mult rolul său de modalitate de interacțiune între elev și profesor. Evaluarea, ca și cercetarea, constituie o metodă indispensabilă pentru achiziționarea de cunoștințe care duc la dezvoltarea activității de educație fizică. Ea ar trebui să favorizeze progrese în educația fizică, să contribuie la ridicarea nivelului performanțelor urmărite. În această direcție, considerăm că studiile de validitate și de fidelitate asupra testelor și evaluările practicilor în educația fizică constituie un proces de achiziție de cunoștințe (schema nr. 31).

Schema nr. 31 – Evaluarea, un proces de achiziționare de cunoștințe în educația fizică școlară (J. Nowlan, 1996)



Concluzionând, evaluarea în educația fizică școlară (ca de altfel și cea de la celelalte discipline din planul de învățământ) este un moment, un act, de maximă importanță al procesului instructiv-educativ din această activitate. De aceea, cei care o efectuează trebuie să-i acorde o atenție deosebită pentru că o evaluare bine făcută poate și trebuie să se constituie într-un factor care să atragă elevul spre activitatea desfășurată și nicidecum într-un factor stresant care să favorizeze o atitudine de respingere față de aceasta.

25.10. Obiectul evaluării în educație fizică și sport

Dacă în demersul nostru ne-am ocupa de evaluarea întregului sistem în care este integrată educația fizică, atunci am avea posibilitatea să afirmăm că evaluarea în educație fizică școlară are în centrul său evidențierea eficienței procesului instructiv-educativ prin următoarele aspecte:

- evaluarea randamentului sistemului,
- a structurilor sale,
- a legilor și normelor interne care să-i asigure eficiența ar constitui obiectul evaluării.

Obiectul evaluării în educația fizică școlară, după părerea noastră, este următorul – determinarea eficienței procesului instructiv-educativ din această activitate, iar acesta presupune evaluarea următoarelor aspecte:

- gradul de realizare a obiectivelor;
- eficiența programelor folosite în acest
- oportunitatea structurilor și formelor organizatorice;
- activitatea celor doi factori participanți (profesor – elev). În viziune cibernetică ar însemna evaluarea calității intrărilor și ieșirilor.

Totuși, fără a minimaliza rolul pe care îl are importanța evaluării programelor, structurilor și formelor de organizare, considerăm că principalul obiect al evaluării în educația fizică școlară este determinarea eficienței activității elevului, iar prin aceasta, indirect, a activității profesorului.

Obiectul evaluării îl constituie capacitățile elevului dobândite în educația fizică școlară, sau mai corect spus elevul și capacitățile sale din perspective bio-psiho-sociale.

Cu alte cuvinte, obiectul evaluării în educația fizică școlară nu trebuie să fie conceput și realizat numai prin măsurarea și aprecierea rezultatelor obținute de elevi în procesul instructiv-educativ de educație fizică, ci să ia în calcul și aspectele morfologice, fiziologice și psihologice care au determinat obținerea acestor rezultate, precum și implicațiile lor sociale.

Din această perspectivă, în educația fizică școlară se evaluează:

- aspecte somatice;
- aptitudini;
- capacități;
- achiziții (deprinderi motrice, priceperi motrice, cunoștințe de specialitate);
- atitudini (care influențează major aptitudinile și achizițiile).

25.11. Metode de evaluare în educația fizică școlară

Metode de evaluare utilizate în educația fizică școlară pot fi grupate după criterii variate, astfel:

● în funcție de etapele evaluării:

- metode de verificare;
- metode de apreciere;
- metode de notare.

● în funcție de conținutul evaluării:

- metode de evaluare a stării de creștere și dezvoltare fizică;
- metode de evaluare a capacității motrice;
- metode de evaluare a fitnessului;
- metode de evaluare a capacității de efort.

● în funcție de componentele modelului de educație fizică:

- metode de evaluare a cunoștințelor teoretice;
- metode de evaluare a nivelului de dezvoltare fizică;
- metode de evaluare a nivelului de dezvoltare a calităților motrice;

- metode de evaluare a nivelului de însușire a deprinderilor și/sau priceperilor motrice;
- metode de evaluare a capacității de practicare independentă a practicării exercițiilor fizice.
- **în funcție de dimensiunea secvenței de instruire ale cărei efecte sunt evaluate și a funcției probei:**
 - probe inițiale;
 - probe curente;
 - probe bilanț.
- **în funcție de nivelul la care se efectuează evaluarea:**
 - metode de evaluare a eficienței procesului instructiv – educativ;
 - metode de evaluare a eficienței procesului de educație fizică și sport;
 - metode de evaluare a eficienței subsistemelor educației fizice și sportului;
- **în funcție de natura probelor:**
 - probe practice;
 - probe orale;
 - probe scrise (ultimele două mai rar întâlnite, dar nu excluse în educația fizică școlară).
- **în funcție de persoanele care efectuează evaluarea:**
 - evaluare efectuată de conducătorul procesului instructiv-educativ (profesor sau antrenor);
 - autoevaluarea efectuată de elev;
 - evaluare efectuată de alte persoane (directori, inspectori etc.).

Primele două intră în categoria evaluărilor interne, iar cea de-a treia în categoria evaluărilor externe.

- **în funcție de circumstanțele în care se efectuează evaluarea:**
 - în situații specifice de evaluare (aplicarea unor probe, chestionare elevilor etc.);
 - în afara situațiilor specifice de evaluare (observarea curentă a activității celor evaluați, efectuarea de către aceștia a altor sarcini speciale);
 - prin consultarea și cu alte persoane (alte cadre didactice, părinți etc.) asupra performanțelor elevilor.

O parte dintre aceste metode de evaluare pot fi observate și în tabelul nr. 11.

Sintetizând punctele de vedere ale specialiștilor care sau ocupat de evaluarea în educație fizică școlară (A. Dragnea, I. Șiclovian, E. Firea etc.) și particularizând la educația fizică școlară Gh. Cârstea (1993, 1999, 2000), consideră că metodele de evaluare corespund unor **criterii de evaluare** ca:

- progresul realizat de subiect;
- cantitatea și mai ales calitatea elementelor însușite în raport cu prevederile programei de specialitate;
- capacitatea subiectului de a aplica în practică elementele însușite;
- capacitatea de practicare a exercițiilor fizice în activitatea independentă a subiectului;
- nivelul cunoștințelor teoretice privind practicarea cunoștințelor fizice însușite de subiect;
- atitudinea subiectului față de disciplina de învățământ educație fizică;
- nivelul dezvoltării fizice a subiectului.

Din perspectiva acestor criterii, autorul citat clasifică astfel metodele de evaluare:

- **metode de verificare:**
 - trecerea unor probe de motricitate specifice unor sisteme de evaluare;
 - trecerea unor probe de motricitate stabilite de către fiecare cadru didactic;
 - trecerea unor probe de cunoștințe teoretice de specialitate;
 - măsurarea unor indici de dezvoltare fizică armonioasă;
 - executarea de către subiecți a unor deprinderi și priceperi motrice în condiții anologice probei, ramurei sau activității respective;
 - executarea de către subiecți a unor deprinderi și priceperi motrice în condiții concrete de concurs, desfășurate conform regulamentului oficial;

Tabel nr. – 11 Metode de evaluare în educație fizică și sport
(după A. Dragnea și colab., 2000)

Criteriul	Metode	Exemple
În funcție de nivelul la care se efectuează evaluarea	● Metode de evaluare a eficienței procesului instructiv-educativ ● Metode de evaluare a eficienței sistemului de e.f.s. ● Metode de evaluare a eficienței subsistemelor e.f.s.	Metode de evaluare a nivelului de dezvoltare a calităților motrice, de însușire a deprinderilor și priceperilor motrice etc. Evaluarea programelor școlare, a modelelor de pregătire ale federațiilor etc.
În funcție de etapele evaluării	● Metode de verificare ● Metode de apreciere ● Metode de notare	Teste, probe Subiectivă, obiectivă Prin note, calificative
În funcție de conținutul evaluării	● Metode de evaluare a stării de creștere și dezvoltare fizică ● Metode de evaluare a capacității motrice ● Metode de evaluare a fitnessului	Examen antropometric, aprecierea stării de nutriție etc. Testul lui Denisuk și colab., Testul Glover, Testul JCR, Testul Indiana, Testul TMEFS 2, SUVAD Eurofit etc. Pentru forță: Indicele de aptitudine fizică (IAF), Probele de forță Kraus-Weber, Proba Grințescu etc. Pentru viteză: Proba tapping, Naveta etc. Pentru rezistență: Proba Harvard, Proba Letunov etc. Pentru îndemânare: Testul lui Newton, Testul lui Scott, Proba lui Barrow, Testul lui Cozens etc.
	● Metode de evaluare a capacității de efort	Metode de determinare directă a puterii maxime aerobe (examen spirometric), metode de determinare indirectă a consumului maxim de oxigen (nomograma Astrand-Rhyming, nomograma Margaria) Metode de măsurarea a capacității de efort anaerob: Metoda Hebbelinc, Metoda Margaria, Metoda Miron Georgescu etc. Anamneza, observația, metoda Gh. Zapan etc. Chestionare (de interese, de opinie, de motivație)
	● Metode de evaluare ● Metode de evaluare a atitudinilor	Probe, teste Inspecții cu diferite obiective
În funcție de persoana care efectuează evaluarea	● Evaluare efectuată de profesor/antrenor ● Autoevaluare efectuată de elev/sportiv ● Evaluarea efectuată de alte persoane (inspector)	
În funcție de componentele modelului de educație fizică	● Metode de evaluare a cunoștințelor teoretice ● Metode de evaluare a nivelului de dezvoltare fizică ● Metode de evaluare a nivelului de dezvoltare a calităților motrice ● Metode de evaluare a nivelului de însușire a deprinderilor/ priceperilor motrice	Teste de cunoștințe

- îndeplinirea de către subiecți a unor sarcini speciale de natură metodică-organizatorică;
- observarea curentă a subiecților și înregistrarea datelor observației.

● **metode de apreciere și notare:**

- metoda aprecierii verbale;
- metode de apreciere și notare scrise;
- metoda aprecierii și notării, pe baza unor norme sau baremuri (metoda absolută);
- metoda aprecierii și notării prin comparația rezultatelor la nivelul unui grup de subiecți;
- metode de apreciere și notare pe baza progresului individual;
- metode de apreciere și notare pe baza nivelului de execuție tehnică sau tactică a unor deprinderi și priceperi motrice în condiții de exersare parțială sau globală;
- metode de apreciere și notare a modului de îndeplinire de către subiecți a unor sarcini speciale, metodice sau organizatorice.

Din metodele prezentate anterior, fiecare are avantaje, dar și limite, și este recomandată pentru evaluarea unor anumite tipuri de comportamente.

De aceea considerăm necesar să prezentăm o serie de **exigențe metodologice** generale formulate de *I.T. Radu, 2000*, particularizate de noi:

- Fiecare metodă prezintă însușiri distinctive (avantaje și limite) și de aceea considerăm necesar ca pentru realizarea unei evaluări cât mai eficiente și obiective folosirea în sistem a metodelor de evaluare, asigurând totodată complementaritatea acestora.

În acest sens trebuie remarcat că nici o metodă de evaluare nu este aplicabilă cu rezultate acceptabile fără să fie adaptată contextului în care este utilizată, adică la:

- obiectivele urmărite, cele ce determină alegerea conținutului de verificat;
- vârsta elevilor (cu implicații asupra structurii și duratei probei);
- natura conținuturilor verificate și obiectivele corespunzătoare acestora;
- tipul de decizii ce urmează a fi luate.

Concluzionând, considerăm că este aproape imposibil ca o metodă sau alta, oricât ar fi de bună, nu poate să acopere toată sfera necesităților pe care le reclamă evaluarea rezultatelor.

- Folosirea unei game bogate și nuanțate de forme, metode și tehnici de evaluare, care este necesară datorită varietății obiectivelor vizate și care de altfel constituie obiectul acțiunilor evaluative.
- Acțiunile evaluative să cuprindă toate tipurile de rezultate, nu numai cunoștințe, ci și capacități, competențe etc., în concordanță cu mutarea accentului de pe obiectivele de ordin formativ pe cele educaționale.
- Trebuie alese în fiecare situație cele mai eficiente metode în concordanță cu comportamentele ce se evaluează.
- Este necesar ca acțiunile de evaluare să vizeze conținuturile esențiale, reprezentative, și nu întreg volumul de informații predat, ceea ce influențează în mare măsură alegerea metodelor de evaluare.
- Orientarea cu precădere a acțiunilor evaluative către cunoașterea mai precisă și mai completă a ceea ce știu și pot să facă elevii, a progreselor, dar și a neajunsurilor și dificultăților întâlnite în activitatea evaluată.
- În sistemul de evaluare folosit de fiecare specialist este recomandabilă diminuarea ponderii verificărilor realizate prin „sondaj”, care oferă informații parțiale cu privire la stadiul și nivelul performanțelor realizate și promovarea unei evaluări continue și complete prin care să se cunoască sistematic și operativ progresele celor supuși evaluării.
- Folosirea unor modalități de evaluare care să diminueze stresul ceea ce presupune realizarea unei relații evaluator (profesor) – evaluați (elevi etc.) care să favorizeze coparticiparea celor din urmă la evaluarea propriilor rezultate, astfel ca evaluarea să fie privită „ca un demers de cunoaștere complexă a personalității subiectului, în toată bogăția manifestărilor și relațiilor sale interumane”. *I.T. Radu, 2000*

PARTEA a III-a

DIDACTICA SPORTULUI

26. PRIORITĂȚI METODICE ÎN ABORDAREA COMPONENTELOR ANTRENAMENTULUI SPORTIV

26.1. Pregătirea tehnică – învățarea procedeelor tehnice

Tehnica reprezintă un sistem de structuri motrice specifice fiecărei ramuri de sport, efectuate rațional și eficient, în vederea obținerii unui randament maxim în competiții.

Tehnica diferențiază o ramură de sport de alta, tehnica baschetului este diferită de a înotului, a schiului sau a luptelor etc., fiecare având sisteme de structuri motrice caracteristice.

Pregătirea tehnică reunește ansamblul de măsuri, mijloace și metode folosite în învățarea elementelor și procedeelor tehnice specifice unei ramuri de sport.

26.1.1. Componentele tehnicii

1. Elementul tehnic este o structură motrică fundamentală ce stă la baza practicării unei ramuri de sport. De exemplu, pasa întâlnită în baschet, aruncarea la poartă în handbal, lovitura de atac la volei, salturile în gimnastică, săritura în lungime la atletism etc. constituie structuri motrice fundamentale care, împreună cu altele, stau la baza practicării ramurilor de sport respective.

2. Procedeul tehnic desemnează o structură motrică concretă sau modul particular de efectuare a elementului tehnic. De exemplu: aruncarea la poartă „prin evitare” la handbal, săritura în lungime cu un pas și jumătate la atletism, piruetă passé la gimnastică etc. sunt procedee concrete concepute în vederea efectuării cu eficiență maximă a acțiunilor caracteristice sporturilor respective.

3. Stilul constituie modul particular (amprenta personală) de efectuare a unui procedeu tehnic. Deși se respectă mecanismul de bază al procedeuului respectiv, totuși particularitățile morfologice, funcționale și psihice se întipăresc asupra execuției. Trebuie înțeles că stilul se manifestă la sportivii de înaltă clasă și are drept rezultat efectuarea eficientă a unui anumit procedeu. Datorită eficienței acestor „stiluri”, ele au fost analizate de specialiști și preluate și de alți sportivi, transformându-se în procedee tehnice ce poartă denumirea creatorilor lor (de exemplu, săritura Marian Drăgulescu).

4. Mecanismul de bază al procedeuului tehnic reprezintă succesiunea logică de acte motrice, obiectiv necesare, în vederea efectuării eficiente a acestuia. Elanul, bătaia, zborul și aterizarea reprezintă mecanismul de bază al săriturii în lungime cu elan sau al săriturii în înălțime. La acest mecanism trebuie asociate și caracteristicile spațio-temporale și dinamice ale procedeuului respectiv, și anume traiectoriile cele mai potrivite ale corpului sau segmentelor acestuia pe parcursul fazelor mișcării, eforturile finale sau accentuarea diferitelor momente în desfășurarea acțiunii. Ca urmare, mecanismul de bază al unui procedeu tehnic trebuie înțeles ca un sistem de factori (spațiali, temporali, dinamici și energetici), aflați în strânsă corelație, care determină o eficiență crescută.

26.1.2. Învățarea procedeelor tehnice

Învățarea tehnicii diferitelor ramuri de sport este caracterizată în general de legile și etapele învățării actelor și acțiunilor motrice, desigur, cu unele note diferențiale, specifice, determinate de particularitățile ramurilor de sport și în special ale regulamentelor de concurs.

Învățarea tehnicii sportive se desfășoară sub trei tipuri, care determină tot atâtea feluri de deprinderi tehnice.

1. Învățarea perceptiv-motrică¹⁰⁶ (întâlnită și sub numele de învățare senzoriomotrică) **constă în modificarea comportamentului în funcție de condițiile concrete din antrenamente și concursuri.** Sportivul reacționează cu un răspuns preferat care poate, în același timp, să fie perfecționat sub aspectul coordonării, preciziei sau finetei (de exemplu, ochirea talerelor, lansarea mingii pe contraatac în jocurile sportive). Acest tip de deprinderi tehnice se realizează prin organizarea spațio-temporală a „evenimentelor externe” percepute direct.

2. Învățarea motrică-are ca rezultat formarea deprinderilor pe baza componentelor senzoriale, chinestezice sau proprioceptive (de exemplu, înotul, patinajul, canotajul etc.) **în care sfârșitul unei mișcări devine semnal pentru declanșarea mișcării următoare.** Ea are la bază un program mental, fundamentat pe stereotipul dinamic cortical. Deprinderi motrice propriu-zise se întâlnesc în gimnastică, patinaj, înot sincron etc. deoarece se obțin prin pregătire complexă (imitație, condiționare, metode mentale, reprezentări ideomotorii etc.) și ating nivelul final al cursivității, preciziei, coordonării expresivității și tempoului, prin repetări stereotipe numeroase, ajungându-se la ceea ce, în literatura de specialitate, se numește „supraînvățare”.

3. Învățarea inteligent-motrică¹⁰⁷ **este caracteristică procesului de însușire a tehnicii ramurilor de sport „euristice”**¹⁰⁸ (cum sunt boxul, luptele, scrima, jocurile sportive etc.), **în care adversarul este opozitiv și inventiv, acțiunile desfășurându-se în condiții de mare incertitudine.**

Procedeele tehnice ce aparțin ramurilor de sport care fac parte din această categorie se numesc și „deprinderi tactice” sau „acțiuni tehnico-tactice” (evidențiind conținutul elementelor învățate în scop aplicativ-tactic).

26.1.3. Etapele învățării tehnicii sportive

Învățarea procedeele tehnice parcurge, în general, așa cum menționam anterior, etapele învățării oricărui act sau acțiune motrică, cu diferențierea că apar unele particularități determinate de regulile specifice unor ramuri de sport; de exemplu, în patinajul artistic, după formarea capacității de menținere a echilibrului în poziție stând pe uscat, se trece la învățarea alunecării și apoi la însușirea procedeele tehnice. În natație, tehnica diferitelor procedee se învață simultan cu deprinderea de plutire.

Etapele învățării tehnicii sportive sunt următoarele¹⁰⁹:

I. Etapa informării și a formării reprezentării mișcării în care sportivul își creează, pe baza explicațiilor și a mijloacelor intuitive, o imagine despre procedeul ce urmează a se învăța. Informațiile pot fi: verbale, transmise precis, cu rolul de a ordona, a susține și a îmbunătăți procesele de gândire și imaginare în toate formele de antrenament mental și ideomotor, la fel ca și participarea la discuții, evaluarea execuțiilor altora etc.; vizuale, prin folosirea filmelor, fotografiilor, imaginilor de toate genurile, care pot clarifica, preciza și motiva sportivul prin mijlocirea valorilor reale și de perspectivă; informații tactil-kinestezice, necesare în execuțiile tehnice complexe de mare risc (de exemplu, în gimnastica artistică și ritmică sportivă), care au rolul de a conferi siguranță, de a spori încrederea. Valorificarea informațiilor presupune o foarte bună percepție, bazată pe atenție, concentrare, calități senzoriale, iar volumul lor trebuie să țină seama de capacitatea individuală de prelucrare a sportivului. Ca urmare a acestora, sportivul își elaborează un proiect de acțiune, determinat în mare măsură de experiența motrică

106. M. Epuran, 1986

107. B. Cratty, 1964

108. M. Kodim,

109. Martin, 1977, citat de Weineck, 1983 și completate de noi, 2002

anterioară, de nivelul de dezvoltare al calităților motrice, de capacitatea de efort și de spiritul de observație pe care îl are.

Aspecte metodice:

- informațiile preliminare prelungesc timpul disponibil pentru pregătire și reglare aducând astfel siguranță, putând promova, în același timp, capacitatea de anticipare ele pot îndeplini funcția unui „sistem de avertizare anticipată”, ceea ce-l poate liniști sau neliniști pe sportiv, în funcție de situație și personalitate;
- în procesul de prelucrare a informațiilor, sportivii trebuie atrași în mod activ;
- autoanaliza va fi îmbunătățită prin intermediul întrebărilor îndreptate spre un scop bine precizat (spre ce îți îndrepti atenția?);
- majorarea sensibilității privind percepțiile relevante ale mișcării se poate realiza prin aplicarea unor constrângeri (de exemplu, închiderea ochilor);
- autonomia sportivilor va fi strâns legată de capacitatea de autoobservare și autoapreciere.

II. Etapa mișcărilor „grosiere” sau insuficient diferențiate caracterizează primele execuții practice ale procedurii tehnice respectiv, în care informația principală primită de sportiv e constituită din indicațiile verbale ale antrenorului. Fenomenele aferente ale acestei etape sunt: efort excesiv, ritm sacadat (impropriu), amplitudine și precizie scăzute etc. Această etapă este hotărâtoare în învățarea corectă a tehnicii. Dacă se însușesc actele motrice cu traiectorii neadecvate sau amplitudini necorespunzătoare, ele constituie tot atâtea greșeli, care, mai târziu vor fi foarte greu de corectat. Ca atare, se impun măsuri motrice deosebite (folosirea mijloacelor ajutătoare, efectuarea cu restricții a procedurilor) și metode care să favorizeze exercitarea corectă. Acestea se vor referi, în principal, la componentele mecanismului de bază al procedurii tehnice.

Aspecte metodice:

- organizarea și prelucrarea informațiilor se va face totdeauna în funcție de obiectivul propus;
- încurajările verbale ale antrenorului pot deveni impulsuri de susținere, de dirijare și de motivare¹¹⁰;
- indicațiile scurte și concise se vor axa pe un centru de interes, aspecte nodale, importante ale execuției corecte;
- informațiile primite în mod sistematic pe mai multe canale senzoriale constituie componente eficiente pentru procesul de învățare în comparația real-nominal;
- antrenorul va trebui să sesizeze greșelile (ce vizează structura mișcării), eventualele *lip-suri* (nivel insuficient de dezvoltare a unor calități motrice, implicate direct în efort) sau *devieri* de la valorile tehnice normale;
- corectarea greșelilor se va realiza inițial prin explicare și chiar demonstrare, prin modificarea factorilor externi acțiunii (de exemplu, alegerea pantei pentru corectarea unor greșeli la schi, folosirea unor obiecte mai ușoare, greutăți, sulite, în cazul aruncărilor), dar mai ales prin colaborarea conștientă a sportivului.

III. Etapa coordonării fine și a consolidării procedurilor tehnice are ca trăsături esențiale: efectuarea corectă a mișcării, de regulă în condiții standard sau „stereotip” variate (numai în anumite situații, reduse ca număr); executarea cu indici crescuți de forță, viteză și în condiții de rezistență; execuție fluentă, cu ritm, precizie și amplitudine corespunzătoare. Eficiente în această etapă se dovedesc a fi indicațiile ce vizează percepția și simțul mișcării, deoarece aceste informații pot fi transpuse nemijlocit și coordonativ de către sportivi. O atenție deosebită se va acorda formării percepțiilor, cu referire specială asupra proceselor interne ale

¹¹⁰ Farfel, 1977, Fehres, 1990

motricității: perfecționarea percepțiilor diferențiate, a răspunsurilor kinestezico-vestibulare, precum și antrenarea intensivă a premiselor de performanță condiționate coordinativ.

Sub aspect pedagogic, sportivul trebuie condus și în procesul de corectare spre autonomie și automatisme¹¹¹, asigurând astfel independența față de corectările externe. Printr-o autopercepție îmbunătățită, acesta își poate aprecia execuțiile și își poate regla mișcările în cadrul repetărilor ulterioare. În această etapă, *informațiile transmise de antrenor se vor referi la perfecționarea unor detalii ale mișcării*, care determină execuția cu finețe a procedurii tehnice.

IV. Etapa perfecționării și supraînvățării procedurii tehnice este caracterizată de efectuarea acestuia în condiții variate, cu indici superiori de eficiență (*coordonare, precizie, ritm, cursivitate și altele*). Sportivul este capabil să-și adapteze execuțiile oricând la cele mai variate condiții externe, create de adversar, materiale, public etc. Supraînvățarea este un efect și o condiție determinată de necesitatea unui mare număr de repetări.

Învățarea oricărui procedeu tehnic se realizează pe baza unor modele stabilite de specialiști în urma unor numeroase și aprofundate studii de biomecanică. Acestea se referă, în principal, la mecanismul de bază al procedurii și detaliile de execuție specifice diferitelor stiluri.

Parcursul etapelor învățării presupune **raportarea permanentă a execuției la model**, analiza aspectelor pozitive și negative ale execuției și stabilirea măsurilor corective; circuit (feed-back) care se repetă până la etapa de supraînvățare.

Feed-back-ul se realizează pe parcursul a trei faze:

- a) **faza premotrică** (ce corespunde primei etape dinaintea repetării) în care sportivul ia cunoștință de obiectivele învățării, în funcție de care apare intenția și se stabilește un proiect ce conține parametrii doriți ai execuției;
- b) **faza motrică** (corespunzătoare etapei a II-a) când se trece la execuția propriu-zisă a procedurii cu greșelile de neevitat;
- c) **faza postmotrică**, de apreciere a execuției (corespunzătoare etapelor III, IV) în care se compară schema mentală, dorită de a fi executată, cu modelul prezentat de antrenor.

Feed-back-ul poate fi **intrinsec**, atunci când predomină *simțul vestibular* (simțul echilibrului, al vitezei, poziției și rotației) și *senzațiile proprioceptive* (provenind din mușchi, tendoane, articulații, senzații de forță, tensiune și poziție) și **extrinsec** când predomină *informațiile acustice și vizuale* (mai rar cele tactile și de presiune), informații care trebuie transformate în *limbaj motric* (al sistemului senzorial vestibular și proprioceptiv).

Toate actele motrice sunt dependente direct de numărul informațiilor ce la deține subiectul despre execuția anterioară. Acestea apar ca retroinformații (feedback) și împreună cu experiența motrică și calitatea aparatului perceptiv-motric influențează decisiv procesul învățării.

26.1.4. Priorități metodice privind învățarea tehnicii

Cu toată marea diversitate a tehnicii sportive, pot fi evidențiate unele trăsături comune ale organizării învățării acesteia, după cum urmează:

✓ Stabilirea pentru fiecare eșalon de instruire – începători, avansați, performanță – a fondului pregătirii tehnice, acțiune echivalentă cu precizarea principalelor procedee tehnice care vor forma obiectul instruirii subiecților respectivi.

Cu alte cuvinte, antrenorii, în raport cu nivelul exigențelor fiecărui eșalon calitativ al sportivilor, stabilesc procedeele tehnice ce urmează a fi însușite și perfecționate într-un anumit interval de timp. Aceasta se înscrie în cerința luării în considerare a stagiului necesar în activitatea sportivă, a nivelului pregătirii, a particularităților de vârstă și individuale, elemente de bază în organizarea instruirii sportivilor.

¹¹¹ Luther, 1994 – citat de Schnabel, Harre și Borde, 1998

La începători, cerința esențială va consta în însușirea corectă și trainică a principalelor procedee tehnice, cunoscând că aceasta va permite și aplicarea lor eficientă în activitatea competițională. În acest scop, asigurarea unui volum sporit de muncă, concretizat în repetări numeroase, constituie condiția de bază a însușirii în timp util a procedeele tehnice programate pentru anumite perioade ale instruirii.

✓ La toate nivelele de instruire, concomitent cu însușirea trainică a procedeele tehnice programate, se va ține seama, pe cât posibil și de înclinațiile și opțiunile personale ale sportivilor față de unele execuții tehnice, favorizându-se astfel valorificarea la maximum a disponibilităților acestora pentru obținerea virtuozității tehnice. Deci tehnica nu este un tipar care reduce la același numitor instruirea tuturor sportivilor, ci un instrument de optimizare a prestației fiecărui sportiv în parte (I. Siclovan 1970)

✓ La toate nivelele de pregătire, însușirea tehnicii se corelează cu cerințele competițiilor. În raport cu exigențele competiționale, pregătirea tehnică trebuie să fie programată în condiții de adversitate, pe timp de ploaie, vânt, frig, potrivit mării varietăți de ipostaze prezente în desfășurarea întrecerilor sportive. Pe drept cuvânt, se poate vorbi despre o tehnică de competiție, și nu despre una abstractă, ruptă de nevoile concrete, multiple, mereu schimbătoare ale concursurilor.

✓ Calea cea mai bună pentru însușirea și perfecționarea tehnicii este individualizarea pregătirii. Unii sportivi dispun de o bună mobilitate articulară, alții au o viteză superioară, dar o mai slabă coordonare și în aceste condiții, individualizarea însușirii tehnice constituie o legitate a instruirii.

✓ Exersarea independentă a procedeele tehnice sau numai a unor structuri din cadrul acestora are un rol foarte important, însă trebuie continuu dublată cu repetări efectuate în condiții analoage concursului. În conceptul contemporan al pregătirii tehnice, exersarea în condiții analoage sau identice competiției are o pondere foarte mare, fiind în măsură să valideze efectele și eficiența instruirii.

✓ În învățarea tehnicii sportive apare stringentă necesitatea stabilirii de către antrenori a sistemului de acționare necesar fiecărui procedeu tehnic. În acest scop, antrenorii precizează suita de structuri de exerciții aferente învățării corecte și rapide. O atenție deosebită se va acorda stabilirii structurii sistemelor de acționare care trebuie să asigure atât însușirea elementelor de mișcare ce compun procedeu tehnic, dar și dezvoltarea calităților motrice aferente optimizării execuției acestuia. Algoritmii va fi repetat sistematic și îndelung, până se obțin efectele scontate ale exersării. Pe parcurs, în raport cu evoluția învățării, antrenorii pot modifica structurile de exerciții, înlocuindu-le cu altele, mai eficiente pentru noile condiții.

✓ Evaluarea periodică a pregătirii tehnice cu ajutorul unor probe și norme de control. Potrivit specificului ramurii de sport, cadrele de specialitate stabilesc anumite structuri de exerciții, cele mai semnificative pentru evidențierea nivelului pregătirii tehnice; simultan cu aprecierea execuțiilor tehnice se evidențiază și nivelul pregătirii fizice, manifestat prin indicii de viteză, forță, coordonare, rezistență etc. ai mișcării.

26.2. Pregătirea tactică

Pregătirea tactică este una din componentele cele mai dinamice, fiind în mare măsură determinată de pregătirea fizică, tehnică, psihologică și teoretică, care și acestea sunt influențate, la rândul lor, de pregătirea tactică. Cu alte cuvinte, în cadrul antrenamentului, *tactica sportivă reprezintă un subsistem cu rol de organizare și conducere a celorlalte subsisteme, care se reglează în consonanță cu acestea.*

Tactica reunește un sistem de principii, idei și reguli de abordare a competițiilor de către sportiv, prin care își valorifică toate capacitățile tehnice, fizice, psihice în vederea rezolvării situațiilor problematice (de concurs) create de adversari, coechipieri și ambianță, pentru obținerea succesului. Tactica este o activitate în care se utilizează în mod rațional mijloacele cele mai variate, în funcție de adversari, situații de joc, în scopul obținerii victoriei.

Pregătirea tactică se referă la ansamblul de măsuri, mijloace și metode folosite pentru însușirea tacticii specifice fiecărei ramuri de sport.

În condițiile în care a crescut foarte mult numărul de competiții, pe plan național și internațional, tactica sportivă dobândește o importanță tot mai mare, deoarece disputele sportive se desfășoară la intensități mari și maxime, iar formele de organizare au devenit tot mai variate.

26.2.1. Componentele tacticii sportive

Componentele tacticii sportive sunt: concepția tactică, planul tactic, acțiunile tactice și sistemul de joc.

1. Concepția tactică reprezintă un sistem de principii, idei, reguli și norme relativ stabile, elaborate în vederea participării cu succes în competiții.

Concepția tactică este stabilită, în principal, de antrenori și alți specialiști (metodiști, psihologi, medici etc.) în urma analizei stadiului de dezvoltare a ramurii de sport în discuție, pe plan național și internațional. În ajutorul acestora vin și comisiile tehnice și organizatorice ale federațiilor internaționale, care înaintează federațiilor naționale concluziile desprinse din desfășurarea celor mai importante competiții. Aceste note definitorii sunt adaptate de către federațiile pe ramuri de sport la particularitățile pe nivele de pregătire ale sportivilor, la condițiile organizatorice, materiale, tradiții etc. În sinteză, concepția tactică cuprinde:

- ideile fundamentale și sistemele de acționare ce vor sta la baza organizării, pregătirii și participării sportivilor în concursuri;
- totalitatea mijloacelor mentale de pregătire a sportivilor folosite în vederea înțelegerii aprofundate de către aceștia a logicii concepției tactice și a variantelor de aplicare a acestora;
- sistemele practice de acționare (sisteme de exerciții fizice) care asigură instruirea potrivit concepției tactice.

Concepția tactică are caracter prospectiv și îmbracă forma de model deoarece se stabilește prin reunirea concluziilor desprinse din analiza competițiilor de mare amploare și se aplică în cele viitoare. În elaborarea concepțiilor de participare în concursuri se caută în cele mai dese cuprinderea unor elemente-surpriză sau premiere mondiale care produc o puternică impresie adversarului și, în cele mai dese cazuri, determină succesul.

Analiza concursurilor importante se realizează în mai multe etape:

- studierea modului de abordare a concursurilor de mare amploare de către campioni (câștigătorii acestora);
- compararea notelor definitorii desprinse, cu cele manifestate în practica sportului respectiv pe plan național;
- stabilirea măsurilor ce vor sta la baza evoluției în concursuri a sportivilor din loturile reprezentative și din secțiile cluburilor pe ramuri de sport.

Concepția tactică este o componentă cu dinamică relativ stabilă, deoarece se bazează pe „principii” ce aparțin experienței practice și se modifică, doar atunci când grupele, echipele de sportivi impun acest lucru (I. Șiclovan, 1973).

2. Planul tactic reprezintă ansamblul măsurilor stabilite în vederea rezolvării problemelor tactice ridicate de pregătirea și desfășurarea acțiunilor de atac și apărare.

Pentru abordarea fiecărei competiții se întocmesc planuri tactice diferențiate, în confor-

mitate cu concepția tactică. Planul tactic este o particularizare temporară a tacticii, în concordanță cu o serie de condiții specifice și se stabilește în funcție de mai multe cerințe:

■ *Cunoașterea de către antrenor a experienței anterioare a sportivilor proprii.*

Din sistemul de cunoștințe privind sportivul, se consideră ca importante următoarelor:

- cunoașterea regulamentului de concurs, a deciziilor impuse de nerespectarea lui și folosirea regulilor în vederea rezolvării tacticii individuale și colective;
- cunoașterea foarte bună a modului de organizare a competiției pentru a lua măsurile necesare de valorificare a timpului (de la locul de cazare la stadion, durata echipării, încălzirii etc.);
- cunoștințe privind desfășurarea disputei și orientarea tactică stabilită de antrenor în colaborare cu sportivii, adică cunoașterea sistemului de joc (în cazul jocurilor sportive), zonele de acțiune ale diferitelor posturi, variante de acționare în cazul unor riposte ale adversarilor;
- cunoașterea regulilor tactice de bază, specifice fiecărei ramuri de sport;
- cunoașterea interrelațiilor dintre pregătirea fizică-tehnică-tactică-teoretică-psihologică;
- cunoașterea de către sportivi a importanței măsurilor de impresiune favorabilă a juriilor de arbitrii;
- însușirea strategiei de percepere, analiză, de decizie în rezolvarea problemelor tactice ivite în desfășurarea competițiilor.

■ *Obișnuirea sportivilor cu rezolvarea problemelor tactice*

Caracteristica tacticii este dată de situațiile problematice existente în concursuri, care implică o gândire lucidă, în perfectă cunoștință de cauză, pentru alegerea celor mai bune soluții.

Rezolvarea situațiilor problematice se face trecând de la o verigă la alta (intermediare) și prin stabilirea unor noi legături între cunoștințele anterioare și situațiile concrete din concurs.

În alcătuirea planului tactic, antrenorii trebuie să formuleze clar înainte de concurs, în cadrul pregătirii teoretice, situații problematice tipice, pe care apoi să le aplice practic și să le repete până la formarea deprinderilor tactice. Acestea se formulează în funcție de nivelul de pregătire al sportivilor (tehnic, fizic, psihic etc.) și de condițiile în care urmează să se desfășoare competiția. Problemele tactice se rezolvă, teoretic, înainte de concurs, în lecții practice sau chiar în timpul competiției prin indicații scurte, clare și precise.

■ *Dezvoltarea creativității în soluționarea situațiilor tactice*

Planurile tactice nu trebuie să constituie tipare din care sportivul să nu poată ieși, ci trebuie înțelese ca fiind cadre generale de acțiune, ce pot fi modificate în situațiile neprevăzute ale concursului. De aceea, sportivii trebuie să fie pregătiți pentru a găsi pe loc, conform situației problematice din concurs, soluții eficiente, uneori decisive. Cu cât experiența competițională și pregătirea teoretică a sportivilor sunt mai bune, cu atât mai eficiente și originale sunt rezolvările problemelor tactice.

■ *Cunoașterea particularităților adversarilor*

Această cerință constituie un punct de bază în alcătuirea planului tactic. În acest scop, este necesar ca tehnicienii care se ocupă de pregătirea sportivilor să fie în posesia unui număr mare de informații reale despre adversarul ce urmează să fie întâlnit. Aceasta trebuie să cuprindă neapărat părțile forte, ca și cele mai slabe ale adversarilor, momentele în care aceștia preferă anumite acțiuni de atac, modul de așezare pe teren (în cazul jocurilor sportive) etc.

■ *Aplicarea planului tactic*

Aplicarea sa începe prin tatonarea adversarului, pentru a vedea reacțiile acestuia și a prevedea intențiile sale. Gândirea sportivului operează în această situație cu material senzorial imediat, este intuitivă și operativă, valorificând experiența anterioară¹¹². Uneori, o situație ivită în joc se rezolvă prin intuiția sportivului, prin acțiuni care nu sunt prevăzute în planul tactic.

¹¹² M. Epuran, 1968.

Aplicarea planului tactic implică rezolvarea de probleme tipice exersate anterior. Este un proces intelectual, emoțional, volitiv care angajează întreaga activitate psihică a sportivului.

Planul tactic se realizează practic într-o măsură mai mare sau mai mică, în funcție de măiestria sportivilor, de simțurile specializate ale acestora, de intuiția jocului, a simțului timpului și, în final, a modului în care concurentul simte concursul, cum se angajează și îl controlează. De aceea, unul din mijloacele de bază ale pregătirii tactice îl constituie concursul, fapt care implică introducerea lui în lecții (chiar exerciții sub formă de întrecere) de cele mai diferite tipuri.

3. Acțiunile tactice sunt instrumentele practice de realizare a planului tactic și, respectiv, a concepției tactice. Cu alte cuvinte, sunt componentele concrete ale tacticii. Acțiunile tactice se prezintă ca structuri înălțuite de procedee tehnice, numite combinații, scheme și inițiative individuale, efectuate în scopuri tactice bine determinate.

Acțiunile tactice se desfășoară pe mai multe faze, dintre care, mai multe sunt de natură psihologică și una motrică, practică, concretă de rezolvare a situației tactice:

1. *perceperea și analiza situației competiționale* care favorizează o anumită acțiune tactică, sau informarea senzorială, după care urmează prelucrarea datelor culese;
2. *rezolvarea mentală* prin elaborarea unei strategii adecvate și a deciziei;
3. *aplicarea practică, concretă a deciziei;*
4. *analiza efectelor acțiunii tactice.*

Perceperea corectă a unor momente favorabile pentru declanșarea acțiunii tactice are o importanță hotărâtoare în ce privește desfășurarea celorlalte faze ale acțiunii tactice. O bună percepere determină o informație clără, exactă, ce va fi prelucrată, analizată și interpretată eficient. Calitatea percepției depinde de mai multe procese, cum sunt: vederea periferică, atenția concentrată sau cuprinzătoare simțuri specializate (de natură tehnică, fizică sau tactică). Perceperea întregii situații de concurs este însă numai o parte a acestei faze, în care sportivul trebuie să observe detaliile care duc la precizie în rezolvarea acțiunii tactice.

Rezolvarea mentală are ca obiectiv principal găsirea celor mai bune căi, eficiente, pentru situația respectivă. Aceasta se realizează prin operații de analiză, sinteză și generalizări în care sunt integrate organic experiența tactică a sportivului, regulile ce stau la baza activității și, desigur, informațiile recepționate de sportivi. Din aceste operații, rezultă ipoteze și căi practice de rezolvare, pe care sportivul consideră că le poate aplica, pe baza pregătirii pe care o are. O apreciere incorectă a propriilor posibilități va determina eșecul acțiunii respective.

4. Sistemul de joc este specific numai jocurilor sportive și se referă la modul de așezare a sportivilor pe teren, pe compartimente, linii și posturi și interacțiunea dintre acestea. Sistemul de joc se stabilește în funcție de concepția și planul tactic, acestea favorizând realizarea practică a componentelor amintite.

26.2.2. Metodica pregătirii tactice

Pregătirea tactică, parte integrantă a pregătirii sportivilor, reprezintă un ansamblu de măsuri organizatorice, mijloace și metode folosite în scopul formării la sportiv a unor cunoștințe, deprinderi și priceperi tactice.

În procesul de pregătire, sportivul ia cunoștință de conținutul principal al tacticii proprii ramurii sau probei sportive pe care o practică; învață principiile generale ale tacticii sportive, ceea ce îi permite să utilizeze creator regulile stabilite pentru disciplinele sportive înrudite și să completeze, astfel, ansamblul acțiunilor tehnico-tactice și al sistemelor de joc specifice fiecărei ramuri de sport.

În prezent, există două tendințe principale după care se realizează pregătirea tactică în diverse ramuri și probe sportive. Adepții primei tendințe consideră că acțiunile tehnico-tactice trebuie învățate în prealabil și apoi aplicate în competiții. Ei au convingerea că în momentele de

oboseală și tensiune emoțională, această metodă va putea avea un efect mai durabil și mai sigur.

Principiul de bază al celei de-a doua teorii a pregătirii tactice nu constă neapărat în a-i determina pe sportivi să stăpânească niște scheme de acțiune rigide sau să coopereze în diferite situații competiționale după niște tipare, ci constă în dezvoltarea capacității de a lua decizii rapide și corecte în situații concrete, competiționale.

Pregătirea tactică poate fi împărțită în patru etape¹¹³:

- învățarea și perfecționarea diferitelor acțiuni tehnico-tactice elementare, individuale și colective;
- stăpânirea mai multor combinații tactice, relativ simple, caracteristice situațiilor tipice ale întrecerii sportive;
- dezvoltarea capacității de utilizare a deprinderilor tehnico-tactice în funcție de posibilitățile individuale;
- dezvoltarea capacității de elaborare a planului de atac și apărare în funcție de punctele forte sau slabe ale adversarului și de aplicare a variantelor acestuia în funcție de situațiile concrete din concurs.

Metodele de pregătire tactică se împart, după criteriul sarcinilor esențiale, în patru mari grupe:

1. Metode de perfecționare a capacității de repartizare a forțelor sau de variație a dificultății prin dozarea intensității, volumului și complexității sarcinii. Repartizarea forțelor este o sarcină pe cât de simplă, pe atât de complexă, deoarece ea combină proprietățile ramurii sau probei sportive cu particularitățile individuale ale sportivului și ale eventualilor adversari. Ea se realizează prin:

- Repartizarea planificată a forțelor, a execuției precise a combinațiilor tehnico-tactice și a depășirii situațiilor problematice din concurs. În toate disciplinele sportive, capacitatea de menținere a unui ritm eficient de mișcare, a vitezei sau tempoului dorit este de mare importanță, deoarece adversarul, de cele mai multe ori, caută să perturbe acești parametri stabili. În sporturile de echipă, se poate prezenta fiecărui jucător sau echipei, în ansamblu, sistemul (sistemele) de atac și apărare ales (cu variabilele determinate de viteză, de amplitudinea mișcărilor și de acțiuni colective specifice sistemului respectiv), o serie de variante de contra-acțiuni ale adversarilor, care contracarează utilizarea variantei de joc alese.
- *Creșterea dinamismului și intensității acțiunilor*

Succesul în competiții depinde adesea de capacitatea de mobilizare a tuturor forțelor în vederea înclinării balanței în favoarea victoriei, ceea ce presupune acțiuni executate cu intensitate mare și maximă.

- *Creșterea volumului de efort, prin mărirea distanțelor, prin prelungirea duratei de joc și lupta pentru un anumit rezultat*

Toate întrecerile în care sportivii sunt obligați să acționeze prin angajarea maximului de forțe, independent de obținerea superiorității asupra adversarului, reprezintă concretizarea practică a acestei măsuri.

- *Introducerea succesivă, în diferite exerciții, a sportivilor odihniți*

În cursul unei lecții de antrenament, dacă un sportiv obține relativ ușor superioritatea asupra unui adversar, diminuându-și dinamismul acțiunilor, se va introduce în întrecere un adversar odihnit, care va relansa tensiunea luptei, intensificând ritmul și dinamismul acesteia. Într-o altă variantă, echipa sau sportivul întâlnește adversarul imediat după un efort important, executat în prima parte a antrenamentului.

- *Dezvoltarea capacității organismului de a se integra foarte repede (imediat) în activitate*

113. Naglaka – *Pregătirea tactică sportivă*. În: Metodologia antrenamentului, M.T.S.-C.C.P.S. București, 2000, completate și adaptate de noi.

Este utilizată cel mai adesea în cadrul jocurilor sportive al căror regulament oficial permite schimbarea jucătorilor în timpul competiției. Este foarte important să i se pretindă sportivului, care intră direct în joc, atingerea rapidă a capacității maxime de lucru și găsirea sistemului de acțiune corespunzător.

2. Metode de utilizare oportună a procedeele tehnice în timpul întrecerii

Tactica trebuie analizată, în general, din punctul de vedere al celei mai judicioase utilizări a tehnicii în scopul obținerii victoriei. Nivelul tehnic al sportivului determină, în mare măsură, efectuarea sarcinilor tactice. Printre metodele de dezvoltare a acestor capacități amintim:

– *Executarea exercițiilor în condiții care necesită o alegere corectă a procedeele tehnice*

Perfecționarea tehnicii, pentru o mai simplă utilizare a sa în condiții variabile, constituie etapa esențială a pregătirii sportivului pentru concurs. În acest caz, sarcinile solicitate trebuie să fie întotdeauna ușoare, dar definite cu precizie, toți sportivii trebuind să fie stimulați în executarea lor.

– *Folosirea adversarilor pasivi, semiactivi sau activi*

Tipul și conținutul acțiunilor tehnico-tactice ale sportivilor în timpul întrecerii depind, în mare măsură, de contra-acțiunile și atacul adversarului. Observațiile au arătat că un sportiv aflat într-o stare de tensiune emoțională crescută utilizează foarte des combinații dobândite cu mult timp în urmă. Ținând seama de faptul că în competițiile copiilor și juniorilor, numărul de combinații este limitat, e nevoie de timp pentru ca sportivul să le stăpânească perfect. Situația poate fi rezolvată dacă în exercițiile utilizate în scopul învățării de noi scheme tactice se introduce un adversar care acționează cu o intensitate progresiv crescândă. Acțiunile acestui adversar în simulare sunt limitate și ghidate.

– *Organizarea de întreceri pregătitoare cu parteneri ale căror acțiuni seamănă, prin stilul lor, cu lupta viitorului adversar din competițiile oficiale*

Pentru a permite sportivului să-și pună în aplicare schemele tactice corespunzătoare în condițiile cele mai apropiate de cele competiționale viitoare i se recomandă să acționeze în timpul întrecerii în conformitate cu planul tactic preferat, ținând seama de variantele și combinațiile sale specifice.

– *Sarcinile tactice trebuie să dezvolte gândirea tactică, să stimuleze creativitatea sportivului și spiritul de inițiativă.*

Gândirea tactică joacă un rol decisiv în ceea ce privește aprecierea corectă a situației concrete din concurs, rezolvarea diferitelor sarcini tactice și, mai ales, întreprinderea unor acțiuni individuale sau colective. Datorită, în principal, gândirii tactice, sportivii pot să-și reproducă corect și să evalueze cu precizie o situație tactică, să perceapă tipul acesteia, să prevadă intențiile adversarului, să aprecieze poziția acestuia, să inițieze acțiuni tactice și să le execute pe teren.

Gândirea tactică se dezvoltă, se manifestă și se formează în cursul antrenamentului și este dependentă de o bună pregătire tehnică, fizică, psihologică.

În cursul antrenamentului trebuie să se dezvolte și inițiativa, învățându-i pe sportivi scheme tactice autonome și punându-i în diferite situații problematice pentru care trebuie să găsească soluții. Este important ca sportivii să se obișnuiască și să evalueze acțiunile coechipierilor lor și, în special, să-și analizeze și să-și evalueze obiectiv progresele, dar și greșelile.

3. Metode de perfecționare a capacității de colaborare cu coechipierii

În sporturile de echipă, buna cooperare a sportivilor are o importanță fundamentală, la fel ca și înțelegerea reciprocă dintre jucători, utilizarea judicioasă a posibilităților lor, subordonarea conștiinței a activității fiecărui sportiv față de obiectivul principal: obținerea victoriei. O atenție cu totul specială trebuie acordată perfecționării conlucrării sportivilor în condiții de solicitare crescută și oboseală.

– *Introducerea periodică în echipă a unor jucători de rezervă*

Experiența a arătat că introducerea în echipă a unor jucători de rezervă produce efecte pozitive, dacă în etapa precompetițională, cu ocazia exercițiilor tactice, se introduc în formația

de bază jucători noi, însărcinați precis să execute combinații tactice care vizează perfecționarea variantelor de colaborare dinainte stabilite. Jucătorii de rezervă vor fi introduși pe teren, mai întâi, la începutul competiției sau exact în momentul în care deja se poate prevedea rezultatul final al întâlnirii; apoi, vor fi introduși în momentele decisive ale unor competiții amicale.

– *Stăpânirea noilor combinații și automatisme simultan cu perfecționarea sistemului tactic principal*

În învățarea tacticii sportive, o atenție deosebită se va acorda acțiunilor tactice principale, pe baza cărora jucătorii își vor lărgi treptat cercul posibilităților tactice, utilizând exercițiile și variantele de colaborare legate în mod necesar unele de altele și decurgând din acesta schema tactică.

4. Metode de perfecționare a capacității de trecere de la un sistem de acțiuni la altul, în timpul întrecerii sportive

Pe parcursul derulării unei competiții sportive, pentru obținerea victoriei, de cele mai multe ori, este necesară trecerea de la un sistem tactic (sau de la una din variantele sale) la altul, în condiții variabile de colaborare.

– *Trecerea de la anumite acțiuni și combinații tehnico-tactice la altele, la semnal*

După emiterea unor semnale (sonor, vizual), unui jucător (sau echipa) înlocuiesc, într-un mod determinat, o variantă tactică cu alta. În antrenamente se pot stabili momentele precise sau situațiile tipice din competiție care impun modificarea imediată a tacticii.

– *Modificarea bruscă a condițiilor care impun sportivului o acțiune rapidă și creatoare*

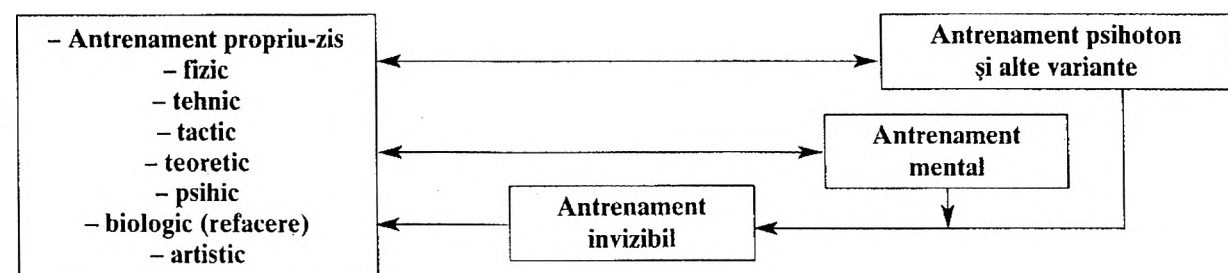
Modificările neașteptate ale condițiilor de colaborare cu coechipierii sau utilizarea de către adversar a unor combinații neașteptate îngreuiază acțiunile sportivului de contracarare a planului tactic stabilit de către adversari.

– *Organizarea de competiții cu adversari care au stiluri diferite de a aborda întrecerea.*

Această metodă foarte importantă și larg răspândită prevede organizarea mai multor întâlniri amicale importante într-o perioadă de timp relativ scurtă, de regulă înaintea competițiilor oficiale. În cazul în care adversarul execută acțiuni tactice cu caracter foarte diferit, sportivii sunt obligați să găsească soluții rapid, ceea ce se va răsfrânge pozitiv asupra prestațiilor din competițiile de obiectiv. Nici una din metodele de perfecționare tactică prezentate anterior nu este decisivă pentru pregătirea integrală a sportivilor. Numai o combinare judicioasă a acestor metode cu sistemul general de pregătire, particularizat la caracteristicile fiecărei probe sau ramuri sportive, conduce la perfecțiune și la acțiuni tactice de mare eficiență.

26.3. Pregătirea psihologică

Creșterea numărului de competiții oficiale desfășurate pe plan național și internațional a determinat consolidarea importanței acestei componente a antrenamentului. În aceste condiții, se pleacă de la premisa că sportivul este angajat în competiție cu întreaga sa sferă biologică, psihică și socială, motiv pentru care este necesară abordarea integrală a acestor sfere în procesul de antrenament. Această abordare este întâlnită în literatura de specialitate sub denumirea „antrenament total” (M. Epuran, 1982), care reunește:



Psihologia îl ajută pe antrenor în rezolvarea mai multor aspecte:

- a) cunoașterea particularităților sportivului și, în principal, a trăsăturilor de personalitate privite evolutiv și diferențial;
- b) desprinderea direcțiilor și căilor de dirijare și realizare a pregătirii psihologice în conformitate cu scopurile sociale și cu cele specifice sportului;
- c) realizarea unei capacități psihice superioare, conform cerințelor sportului de performanță (echilibru afectiv, creativitate, voință, motivație etc.);
- d) cunoașterea mecanismelor și a căilor de realizare a pregătirii integrale, ca proces de instruire și educare;
- e) formarea capacității de autoreglare și autoeducare.

Din trecerea în revistă a acestor direcții, ne dăm seama că ajutorul oferit antrenorului este substanțial și, ca atare, el trebuie folosit din plin, pe toate treptele procesului de instruire.

Antrenamentul sportiv este, încă de la început, un proces de învățare ce vizează atât structuri tehnice, cât și scheme de comportament aplicabile în condiții tipice și atipice. Comportamentul include atât procedeele tehnice și tactice, cât și aspectele privind montajul mintal, structurile de organizare etc. Din acest punct de vedere, învățarea în antrenament devine deosebit de complexă, fapt care se repercutează direct asupra procesului de proiectare programare și a antrenamentului propriu-zis, lecție de lecție.

În procesul de antrenament, *relația antrenor-sportiv* nu se manifestă ca în orice proces de învățământ, ci *are particularități rezultate din însăși activitatea respectivă*:

- între cei doi trebuie să existe o colaborare perfectă; să se accepte unul pe altul și să-și prezinte reciproc constatările desprinse din activitate;
- antrenorul să-i facă pe sportivi să colaboreze deplin, făcând demersuri pentru a favoriza înjghebarea unor prietenii (exemplele sunt numeroase în sportul profesionist), realizând așa-numitele relații socio-motrice;
- sportivul trebuie obișnuit să-și conștientizeze propriile stări de natură fizică și mai ales psihică, să cunoască tehnici de autoreglare menite să asigure optimizarea stărilor psihice și să nu-i fie teamă să ceară ajutorul antrenorului ori de câte ori are nevoie;
- antrenorul să explice cu răbdare unele stări psihice, să ofere exerciții adecvate de optimizare și mai ales să cultive sportivului încrederea în forțele proprii;
- antrenamentul sportiv, datorită complexității învățării, se constituie ca un sistem care se reglează din mers și în care angajarea psihologică este totală;
- exersarea în antrenamente să fie adaptată situațiilor proiectate, dar și celor de moment; ori de câte ori este nevoie, antrenorul va efectua cu sportivii repetări analitice (pe părți) sau globale, pentru a reactualiza și pregăti învățarea altor elemente sau pentru a fixa unele comportamente;
- antrenamentele să se desfășoare tot timpul în atmosferă „de întrecere” cu sine și cu alții, încât să fie stimulată în permanență dorința de autodepășire.

Pentru înțelegerea mai profundă a rolului pregătirii psihologice în antrenamentul sportiv, M. Epuran (1982) a considerat necesar să prezinte acest proces analitic, cu particularități pentru fiecare din celelalte componente ale antrenamentului. Menționăm caracterul didactic al acestor particularizări, pe care le prezentăm în continuare:

➤ *Conținutul psihologic al pregătirii fizice*

Pregătirea fizică urmărește dezvoltarea calităților (aptitudinilor) motrice, a indicilor morfologici și a capacității de efort. Ca atare, baza psihologică a pregătirii fizice este determinată de aptitudini, chinestezie, schema corporală, capacitatea de coordonare, de echilibru, timpul de reacție, coordonarea perceptiv-motrică, capacitatea de autoapreciere etc. pregătirea fizică asigură dialogul sportivului cu propriul corp, cu partenerii, cu obiectele specifice etc.

➤ *Conținutul psihologic al pregătirii tehnice*

Tehnica este o modalitate de a efectua o anumită mișcare. Are la bază învățarea sub toate tipurile (perceptiv-motrică, motrică, inteligentă etc.). Deci vom putea discuta la pregătirea tehnică despre psihologia învățării (privește pe sportiv), a instruirii, a evaluării, de formare a deprinderilor și priceperilor, tipuri de învățare și forme, supraînvățarea, transferul etc.

➤ *Conținutul psihologic al pregătirii tactice*

Această componentă are cele mai strânse relații cu pregătirea psihologică deoarece este, în esență, o activitate mentală orientată spre rezolvarea unor situații problematice. Printre factorii implicați sunt cei de natură informațională, decizională și reglatorie. Deci, este vorba de atenție, perceperea situațiilor, cunoștințe, priceperi, deprinderi, luciditate, stăpânire afectivă, capacitate de control voluntar etc.

➤ *Conținutul psihologic al pregătirii toretice*

Pomind de la ideea că teoria descrie și explică procesele și fenomenele ce compun o activitate, din punct de vedere psihologic acestea se prezintă astfel: însușirea cunoștințelor generale și specifice sportului respectiv; cunoștințe despre activitatea funcțională a organismului; noțiuni de tehnică, biomecanică, cunoștințe despre efort, refacere, alimentație; cunoștințe de igienă personală și colectivă etc.

➤ *Conținutul psihologic al pregătirii psihologice*

Aceasta constă în: dezvoltarea capacității psihice sub aspect (raport) informațional și reglatoriu; pregătire intelectuală, afectivă, volitivă și a trăsăturilor de personalitate; dezvoltarea capacității de autoreglare. De asemenea, în conținutul pregătirii psihologice mai intră asistența psihologică prin psihodiagnoză, pregătire psihologică de bază, specifică și de concurs, precum și psihoterapia.

26.4. Pregătirea artistică

Această componentă a antrenamentului este prezentată diferențiat numai pentru acele ramuri de sport la care performanța se apreciază în concursuri prin note, măiestria execuției procedeelor tehnice specifice și gradul de dificultate fiind atributele principale ale evaluării. Din cadrul acestor sporturi amintim gimnastica artistică, gimnastica ritmică sportivă, sportul aerobic, sporturi pe zăpadă, patinajul artistic, sărituri în apă, înotul sincron etc.

Pregătirea artistică reprezintă *procesul de educare a expresivității și cursivității mișcărilor efectuate cu diferite grade de dificultate, cu sau fără fond muzical*.

Rezultatele pregătirii artistice se concretizează în efectuarea procedeelor tehnice cu un înalt grad de expresivitate, precizie și cursivitate, care transmit un mesaj generat de ecoul afectiv în psihicul sportivului.

Comunicarea gestuală, acțională și comportamentală, prin care sportivul exprimă o dimensiune importantă a personalității sale, cuprinde seturi largi de conduite care pot fi influențate printr-o intervenție educațională multiplă¹¹⁴.

Pentru pregătirea artistică se folosesc mijloace coregrafice, muzicale, de expresivitate corporală și stimulare a creativității a căror finalitate se concretizează în deprinderile motrice executate cu un grad ridicat de expresivitate, prin care se transmit mesaje, sentimente, atitudini etc.

26.4.1. Conținutul pregătirii artistice

Pregătirea artistică incumbă folosirea unor mijloace coregrafice (elemente de dans clasic și modern), muzicale, de stimulare a creativității și altele. Rezultatele pregătirii artistice se concretizează în exersarea deprinderilor motrice (tehnice) a căror execuție să se facă cu un înalt grad de expresivitate, în stare să transmită un mesaj spectatorilor și juriilor de arbitri. În ve-

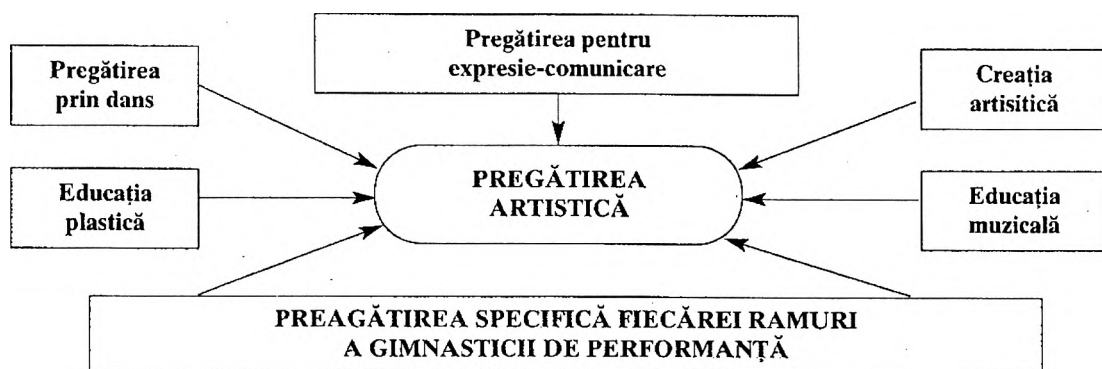
114. A. Dragnea, A. Bota, *Teoria activităților motrice*. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1999

derea efectuării de către sportiv a procedeelelor sau exercițiilor cu indici superiori de măiestrie se caută alegerea unor fonduri muzicale și costume adecvate structurii motrice respective.

„*Pregătirea artistică este o componentă specială și complexă a antrenamentului sportiv în gimnastică, ce asigură suportul fizic și psihic pentru realizarea mișcărilor într-un stil personal, la indici de tehnicitate, plasticitate, sugestibilitate și expresivitate ceruți de specificul sportului.*

Luând în considerare obiectivele de îndeplinit și efectele pe care să le inducă asupra personalității gimnaștilor, dar și a spectatorilor, considerăm că din conținutul pregătirii artistice fac parte următoarele componente: *pregătirea de dans, creația artistică, educația muzicală, educația plastică, pregătirea pentru expresie – comunicare, pregătirea specifică fiecărei ramuri a gimnasticii de performanță*¹¹⁵ (schema nr. 33).

Schema nr. 33 – Componentele pregătirii artistice în gimnastică (V.Grigore, 2002)



Pregătirea prin dans

Dansul prin aporturile sale oferă perspective educative unice, având ca finalitate crearea de sensuri și emoție, precum și construirea expresivității motrice, prin angajarea individului în procesul de creație artistică.

Educația realizată prin dans constă în:

- *forma plastică, elegantă a mișcărilor și fondul emoțional al acestora;*
- *utilizarea acompaniamentului muzical (genuri variate), ce contribuie la educarea simțului muzical și la formarea unei culturi care să ducă la pătrunderea sensului, al conținutului de idei al piesei muzicale ca apoi să fie transpus într-o mișcare corporală expresivă;*
- *formarea unui bagaj motric complex, conturarea personalității artistice prin intermediul mișcărilor de expresie, pe fondul sensibilității artistice muzicale și particularităților psiho-fizice;*
- *dezvoltarea simțului artistic și a imaginației creatoare.*

Dansul, ca toate activitățile motrice, dezvoltă importante calități psiho-motrice. În continuare vom prezenta câteva dintre acestea:

- realizarea ținutei și a execuției artistice a mișcărilor;
- stimularea expresivității corporale, a creativității, imaginației artistice, în vederea formării capacității de a reda prin gest, mișcare, atitudine, diferite teme, idei, stări sufletești;
- dezvoltarea ritmicității și muzicalității motrice (educarea capacității de a exprima prin mișcare corporală adecvată, diferitele particularități ale acompaniamentului muzical);
- educarea capacității de apreciere a propriilor acțiuni motrice;
- educarea sentimentelor estetice;
- îmbunătățirea capacității de mișcare prin însușirea unui bogat conținut motrico-artistic;
- dezvoltarea capacităților coordinative;

¹¹⁵ V. Grigore, A. Visan, M. Manas, *Pregătirea artistică*. ANEFS, București, 2002.

- formarea schemei corporale: plasamentul corpului și al segmentelor ce-l alcătuiesc, în diferite planuri și direcții, ambidextria;
- îmbunătățirea supleței;
- integrarea individului în colectiv și dezvoltarea capacității de a comunica cu ceilalți prin intermediul activității motrice.

Creația artistică

În sporturile artistice, în competiții, valoarea tehnică a exercițiului capătă o importanță majoră (corespunzând la atletism, de exemplu, cu măsurarea timpului în probele de alergare sau a distanței în probele de sărituri), constituind elementul cantitativ de comparare a performanțelor.

Compoziția trebuie să asigure succesiunea tuturor elementelor de dificultate și a cerințelor specifice acestora, pentru a realiza transformarea succesiunilor de mișcări într-o „unitate coregrafică”, ca act de creație.

Sporturile artistice se caracterizează prin două aspecte fundamentale:

- aspectul cantitativ, pe care îl putem defini prin valoarea tehnică
- aspectul calitativ, care reprezintă valoarea artistică.

În conținutul valorii artistice se disting următoarele aspecte:

1. *Coregrafia*, înțeleasă în sensul său clasic, ca organizare și armonizare a cerințelor de realizare a valorii tehnice, în interiorul unui „discurs motor” unitar și semnificativ;
2. *Acompaniamentul muzical* care trebuie să sublinieze semnificația exercițiului și ghidează execuția mișcărilor.

Mijloacele cu care se operează sunt reprezentate de:

- *jocuri muzicale*;
- *înlănțuiri de mișcări*;
- *combinații de dans*.

Mijloacele muzicale se asociază pregătirii tehnice și psihologice, asigurând:

- repetarea unor structuri motrice, în condițiile unui acompaniament muzical variat;
- realizarea de proiecte coregrafice individuale;
- evocări verbale și interpretări motrice, a unor piese muzicale, cu raportare expresă la „coloritul” afectiv;
- audii muzicale variate și diversificate ca gen;
- vizionarea de spectacole muzicale: concerte, balet; diferite genuri de dans etc.

Educația plastică

Parte integrantă a pregătirii artistice, educația plastică se face simțită atât la îmbinarea culorilor costumației cu cele ale obiectelor ori ale aparatelor (în special culoarea covorului), cât și cu cele ale ochilor, părului și accesoriilor utilizate.

Din conținutul educației plastice interesează mai ales aspectele privind culorile și complementaritatea lor, contrastul și rolul lui în compoziție, tipurile de compoziție, elementele de expresie, acorduri cromatice și efecte de spațialitate.

***Pregătirea pentru expresie – comunicare*¹¹⁷**

Pregătirea de expresie pune accent pe expresivitatea mișcării, pe formarea și educarea expresiei corporale, pe comunicarea unor stări afective, atitudini, sentimente, diferite mesaje prin intermediul limbajului corporal. Pregătirea de expresie poate completa și îmbogăți pregătirea artistică (și totodată pe cea psihică) a sportivelor, oferind totodată cadrul necesar stimulării imaginației și creativității, obținându-se astfel o serie de mișcări, compoziții originale.

Toate formele de expresie corporală prezintă valoare educativă remarcabilă, contribuind la o mai bună cunoaștere a sinelui în domeniul gestului. Comunicarea nonverbală prin expresie corporală se perfecționează, se modifică în raport de capacitățile psihice și fizice, de specificul personalității copilului, de potențialul comunicativ al grupului cu care interacționează, de modul în care se abordează componentele antrenamentului sportiv.

Pregătirea de expresie, realizată în cadrul pregătirii artistice, trebuie abordată în cadrul procesului de antrenament în strânsă legătură însă cu pregătirea tehnică. Afirmăm acest lucru deoarece tehnica executată corect poate produce privitorului (public, arbitri) senzații estetice, însă sportiva ce reușește să îmbine execuția tehnică corectă cu trăirea interioară manifestată prin interpretarea corporală plastică și expresivă a coregrafiei, muzicii oferă un plus de expresie corporală ce emoționează, sensibilizează în mod deosebit receptorul (spectatorii) și influențează decizia arbitrilor.

Mijloacele utilizate trebuie să fie cât mai variate, dar totodată accesibile vârstei și pregătirii lor:

- deplasări variate, cu diferite semnificații și interpretări;
- exerciții bazate pe improvizație pe diverse teme, (realizate individual, pe perechi sau cu tot grupul);
- exerciții pentru elaborarea (dirijată, liberă, improvizată) expresiei: mimică, ținută, brațe, trunchi, întregul corp;
- mijloace tehnice pentru educarea esteticii și plasticității corporale și însușirea unui variat repertoriu motrico-artistic (specific dansului de diferite genuri);
- exerciții ce solicită capacitățile coordinative (coordonarea cu multiplele sale componente fiind intens implicată în realizarea expresiilor corporale);
- ansambluri, compoziții artistice realizate pe diferite teme și genuri muzicale.

Desigur, toate aceste mijloace urmăresc în mod special valoarea expresivă și comunicativă a gestului motric, contribuind la realizarea unei game complexe de mijloace expresive.

26.5. Pregătirea fizică

Această componentă a antrenamentului vizează atât dezvoltarea *capacității de efort*, cât și dezvoltarea *calităților motrice*.

În sport, capacitatea de efort reprezintă țelul principal al întregului proces de pregătire.

Capacitatea de efort reprezintă „*posibilitatea organismului de a desfășura un travaliu, un lucru mecanic de o intensitate cât mai mare și de a-l menține un timp cât mai îndelungat*”¹¹⁸. Unitățile de exprimare ale acestui lucru mecanic sunt joul-ul și watt-ul. În activitatea practică s-a observat că în timpul efortului cu intensitate maximă, pentru un anumit individ, nivelul de solicitare a organelor și sistemelor corpului este foarte diferită. Unele dintre acestea ajung la nivelul cel mai înalt al capacității lor funcționale, în timp ce altele sunt încă departe de acesta. Efortul poate să atingă nivelul maxim, înainte ca numeroase organe și sisteme să-și fi epuizat rezervele funcționale. Prin urmare, *capacitatea de efort a întregului organism nu rezultă din însumarea capacității funcționale a tuturor organelor și sistemelor fiind limitată de acele organe care, ajungând la valoarea maximă a capacității lor funcționale, împiedică intensificarea efortului sau continuarea acestuia, deși alte organe și sisteme ar permite acest lucru*.

În funcție de tipul de activitate motrică, putem vorbi de *capacitate de efort anaerobă*, *capacitate de efort aerobă* și *mixtă*.

În sinteză, capacitatea de efort a organismului sportivului se constituie ca o rezultată a interacțiunii funcționale a organelor și sistemelor având la bază potențialul energetic specific,

¹¹⁸ A. Demeter, 1972.

din care rezultă un lucru mecanic exprimat în unități de măsură consacrate. Capacitatea de efort presupune durata lucrului mecanic, puterea acestuia și oportunitatea realizării lui.

În **eforturile anaerobe**, cantitatea de energie ce poate fi eliberată depinde de factorii intramusculari, respectiv mușchiul poate lucra cu intensitate maximă o perioadă scurtă de timp numai pe seama substanțelor energetice și a enzimelor pe care le posedă. Nivelul unor astfel de eforturi va fi cu atât mai înalt, cu cât masele musculare angrenate în lucru vor avea dimensiuni mai mari, cu cât acestea vor fi mai bogate în substanțe energetice și cu cât substratul enzimatic va permite o mai rapidă descompunere și resinteză a acestora. Se consideră că, la omul sănătos, dimensiunile și starea funcțională a sistemului neuromuscular constituie principalul factor limitator al capacității de efort anaerob.

Dezvoltarea puterii maxime anaerobe alactacide vizează în primul rând intervenția asupra factorului biologic, respectiv rezerve energetice, rezerve funcționale, factori dimensionali, capacități funcționale.

În ceea ce privește metodologia de pregătire, se recomandă eforturi maxime, cu durată de 15-20 de secunde, care asigură ameliorarea puterii sistemului fosfagen, menținerea un timp cât mai îndelungat a vitezei maxime și, respectiv, a intensității foarte crescute de lucru.

O atenție deosebită se va acorda pauzei (între repetări și serii) a cărei durată trebuie să permită:

- resinteza rezervelor de oxigen ale mușchilor (10-60 secunde);
- resinteza fosfocreatinei (care se face pe cale aerobă);
- plata datoriei de oxigen alactacide (3-5 minute);
- metabolizarea lactatului format.

Puterea maximă glicolică este caracteristică eforturilor a căror durată se situează sub 90 de secunde și este limitată de cantitatea de enzime care asigură transformarea glicogenului în acid lactic (enzima fosfofructochinază).

Flandrois (1991, citat de C. Bota, 2000) recomandă pentru dezvoltarea proceselor anaerobe lactacide, exerciții repetate (10-20 repetări), intense (submaximale anaerobe lactacide sau supramaximale aerobe), cu durată de 30 secunde – 2 minute pentru efort și 60 secunde – 4 minute pentru refacere. Raportul efort – pauză este de 1:2.

Performanța în eforturile lactacide, fie că este vorba de probe de alergări sau natație, sprinturi prelungite ale jucătorilor pe teren mare sau pressinguri asupra adversarului pe teren cu dimensiuni reduse, impune sportivului o ridicată rezistență musculară (și psihică) la acidoza metabolică locală și generală.

În **eforturile aerobe** ce au la bază eliberarea energiei prin procesele aerobe ale contracției musculare, factorul limitator este reprezentat de cantitatea de oxigen consumată de mușchi în unitatea de timp.

Consumul de oxigen este condiționat de factorii dimensionali și funcționali ai plămânilor, care procură oxigenul din mediul înconjurător, ai sângelui, a cărui hemoglobină se încarcă cu oxigen în plămâni și îl descarcă la nivelul țesuturilor, al inimii, care prin funcția de „pompă”, determină deplasarea sângelui în întreg corpul, ai arborelui vascular, prin intermediul căruia sângele circulă și, în sfârșit, de capacitatea de utilizare a oxigenului de către țesuturi, pusă în evidență prin diferența arterio-venoasă.

Pragul aerob – anaerob

Consumul maxim de oxigen pune la dispoziție date semnificative privind puterea maximă aerobă, dar este necesar să cunoaștem procentajul utilizabil din această putere, în eforturile de lungă durată ale sportivului. De aici, rezultă necesitatea cunoașterii pragului aerob – anaerob, denumit și prag lactic sau prag aerob.

Pragul aerob – anaerob reprezintă momentul creșterii bruște a acidului lactic în sânge, în timpul unui efort aerob a cărui intensitate crește progresiv (C. Bota, 2000). Cu alte cuvinte,

el reprezintă trecerea de la producerea de energie pe cale exclusiv aerobă, la o producție de energie în care intervine și mecanismul anaerob lactic. La nivel metabolic există un prag propriu-zis (fără producție de acid lactic, pe de o parte, și cu producție masivă de acid lactic, pe de alta), fiind vorba mai degrabă de o intensificare progresivă a activității anaerobe (zona de tranziție aerob-anaerobă). În realitate, se ajunge totuși la determinarea unei anumite cantități de lucru mecanic (prag aerob – anaerob), de la care începe o acumulare de acid lactic, care conduce la epuizarea musculară. Dacă, prin antrenament, se reușește întârzierea acestei acumulări, se câștigă posibilitatea suportării mai îndelungate a unei încărcături mari de lucru, ceea ce înseamnă că fără a mări VO_2 max. putem exploata un procentaj mai mare al acestuia pentru o perioadă mai lungă de timp. Semnificația pragului aerob – anaerob sugerează participarea importantă a glicolizei care produce lactat.

Există controverse în ceea ce privește relația care poate exista între acest prag și contribuția metabolismului anaerob la nivel muscular care se datorează faptului că mușchii sunt capabili să producă lactat cu mult înaintea apariției pragului; se presupune că o parte din acesta este eliminat prin alte mecanisme. De aceea, se admite că pragul lactat (aerob – anaerob) este situat în intervalul 2-4 mmol/l. Acest fapt a condus la găsirea unui alt punct de referință¹¹⁹ – pragul acumulării de lactat (onset of blood lactate accumulation – OBLA). Acest indicator este definit arbitrar ca fiind intensitatea efortului ce corespunde unei lactacidemii de 4 mmol/l sânge.

Numeroși cercetători consideră că pragurile lactice pot constitui un bun indicator al potențialului de duranță a sportivului. În acest sens este important să se cunoască procentajul din VO_2 max. al sportivului, la care începe acumularea de acid lactic. Astfel, un prag lactic care apare la o solicitare de 80% din VO_2 max. demonstrează o mai bună toleranță la efortul aerob decât un prag lactic apărut la 60% din VO_2 max.

Apariția pragului aerob – anaerob corelat cu VO_2 max. este net diferită de la un sport la altul, în funcție de solicitările competiționale și de la un nivel de pregătire la altul. Astfel, la subiecții neantrenați acesta apare la o valoare de 50-60% din VO_2 max., în timp ce la sportivii practicanți ai probelor de rezistență, pragul lactic poate apărea la 80-90% din VO_2 max.

Antrenamentul aerob conduce la creșterea nivelului pragului lactic, ceea ce semnifică posibilitatea realizării unui efort mai intens, la un procentaj mai mare din VO_2 max., fără ca lactatul sangvin să crească peste valorile de repaus. Dacă VO_2 max. se ameliorează prin antrenament, pragul aerob – anaerob survine la un procentaj mai scăzut al acestuia.

Această creștere a pragului lactat, determinată de antrenamente sistematice, este rezultatul a mai multor factori:

- o mai bună eliminare a lactatului produs în mușchi;
- o concentrație mai bună a enzimelor musculare oxidative;
- o solicitare preferențială a mecanismelor oxidative.

În ceea ce privește metodologia de antrenament, pentru dezvoltarea puterii aeriore eforturile au o durată cuprinsă între 2 și 10 minute, iar pentru dezvoltarea capacității aeriore se recomandă eforturi de la 10 minute în sus, cu o intensitate moderată, care poate ajunge la 160 de pulsații/minut în finalul efortului, iar pauza activă va asigura refacerea incompletă, la o frecvență de 120-140 pulsații/minut.

În sinteză, subliniem că cele trei categorii de procese energetice (anaerobe alactacide, anaerobe lactacide și aeriore) sunt delimitate în scop pur didactic deoarece, în efort, acestea intră simultan în activitate, dar fiecare acționează la putere maximă după un timp mai scurt sau mai lung.

Calitățile motrice: Definițiile, factorii care condiționează calitățile motrice, formele de manifestare și metodele de dezvoltare ale acestora au fost abordate în capitolele anterioare ale lucrării.

¹¹⁹ C. Bota, *Fiziologie*, Editura Globus, București, 2000

27.

PRINCIPIILE ANTRENAMENTULUI SPORTIV

Principiile antrenamentului sportiv reprezintă teze sau norme cu caracter general ce dirijează întreaga activitate de antrenament sportiv. Pe parcursul dezvoltării procesului de pregătire a sportivilor, principiile s-au cristalizat tot mai bine, unele din ele și-au amplificat rolul, altele au scăzut ca valoare și, de asemenea, au apărut principii noi, astfel încât în etapa actuală, pe lângă cele caracteristice proceselor instructiv-educative, sunt prezente principii specifice antrenamentului.

Dacă luăm în discuție elementele nodale ale antrenamentului cum sunt: efortul și pauza (solicitarea și refacerea), adaptarea la solicitări tot mai înalte, ritmicitatea și ciclicitatea solicitărilor, contribuția proceselor psihice în desfășurarea activităților de antrenament și competiție, vom deduce că principiile antrenamentului trebuie să reflecte tocmai aceste aspecte valabile în toate stadiile pregătirii. Ele sunt nu numai norme cu caracter de maximă generalitate pentru procesul de antrenament, ci implică pentru aplicarea practică reguli care le adaptează diferitelor nivele de pregătire.

Considerăm că în acest stadiu de dezvoltare a sportului putem enunța următoarele principii ale antrenamentului: a) principiul adaptării la solicitări progresive; b) principiul compensării și supracompensării; c) principiul ciclicității; d) principiul individualizării; e) principiul motivației.

27.1. Principiul adaptării la solicitări progresive

Antrenamentul este o activitate ce se bazează în principal pe executarea unor eforturi fizice și psihice în continuă creștere, menite să asigure modificări funcționale și structurale în organismul sportivilor. Modificările de natură funcțională se traduc prin gradul de adaptabilitate, rapiditatea și persistența acesteia, aspecte importante determinate de legile adaptării. În aceste condiții, *adaptabilitatea* se referă la capacitatea organismului de a face față cu succes și rapid diferitelor tipuri de solicitări (stimuli) din antrenament.

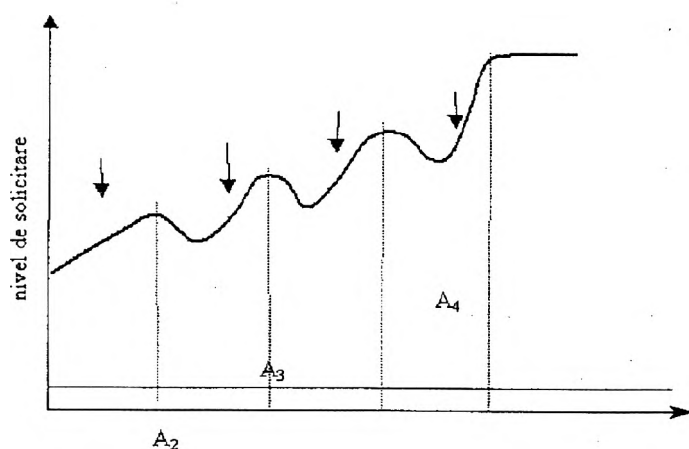
Solicitările din pregătire trebuie programate continuu, sistematic și gradat (ceea ce ne amintește de principiul accesibilității din didactică), astfel încât să asigure un nivel superior de adaptare a organismului. Reacțiile biologice de adaptare au fost denumite de Selye „*sindrom general de adaptare*” sau reacție „*post-agresivă*” în sensul că, stimulul de antrenament (valoarea exercițiului) „agresează” organismul sportivului care este nevoit să se adapteze. Reacțiile sindromului general de adaptare vizează:

a) Reacția de alarmă se instalează la începutul adaptării și constă din fenomene șoc și contrașoc predominant nervoase și simpato-adrenergice. În această fază sunt mobilizate disponibilitățile de adaptare, cu alte cuvinte reacția corespunde începutului exercițiului, iar valoarea sa depinde de intensitatea și complexitatea efortului.

b) Reacția de rezistență caută să stabilească echilibrul organismului și constă în adaptarea la solicitarea programată.

c) Reacția de epuizare se traduce prin dezechilibre majore în organism, sub forma unor traumatisme, nevroze etc., motiv pentru care nu trebuie să se producă în cadrul antrenamentului.

Aceste reacții depind de numeroși factori, dintre care amintim: tipul și structura mișcării, nivelul de solicitare (volum și intensitate), nivelul de pregătire, factorii de mediu natural și social, factorii psihologici, reactivitatea individuală.

Schema nr. 34 – Dinamica adaptării la solicitări progresive**A 1,2,3,4, – reacții biologice post-agresive, în cadrul sindromului general de adaptare**

Principiul adaptării la solicitări progresive mai poartă numele și de *principiul continuității* (după unii autori, al regularității) și prezintă, pe lângă aspectele amintite, și rațiunile care duc la obținerea măiestriei sportive.

Procesele de adaptare se desfășoară în timp, în ani de eforturi diferite ca valoare și întindere, efectuate cu o anumită frecvență, între care sunt prevăzute pauze de anumite tipuri, menite să favorizeze compensarea. Procesele de adaptare se desfășoară inițial după o curbă deosebit de rapidă care însă se ameliorează treptat, apropiindu-se de orizontală la sportivii consacrați, cu condiția continuității solicitării.

Antrenamentul sportiv, ca proces de adaptare, este caracterizat de trei aspecte:

1. Este structurat pe mai mulți ani cu efect cumulativ maxim, specializat în funcție de trăsăturile specifice fiecărei ramuri de sport.
2. Lecțiile de antrenament lasă „urme” peste care se suprapun lecțiile viitoare, consolidând și amplificând efectele succesive ale acestora.
3. Intervalele de odihnă dintre repetări, lecții, micro- și mezostructuri se stabilesc în cadrul unor limite care să garanteze refacerea capacității funcționale și totodată să asigure creșterea disponibilităților generale de lucru ale organismului. Astfel, în cadrul microciclurilor se programează eforturi chiar pe fondul unor refaceri parțiale, fapt care determină acumulări considerabile și constituie un stimulent deosebit pentru următoarele procese de refacere și de adaptare.

În finalul considerentelor privind acest principiu, evidențiem necesitatea *desfășurării continue a antrenamentului pe parcursul întregului an, prin programarea unor eforturi diferite ca volum și intensități și prin acordarea unor pauze sau lecții de refacere cu durate rațional stabilite.*

27.2. Principiul compensării și supracompensării sau al restabilirii

Acest principiu are rolul de a evidenția rolul pauzelor – durata, tipul și conținutul acestora – în producerea supracompensării. În acest sens, subliniem faptul că întregul sistem de metode de antrenament și întreaga strategie de dezvoltare a capacității de performanță pe termen lung se bazează pe relația dintre efort și pauză. De fapt, dezvoltarea oricărui proces de adaptare (pe termen mai lung sau mai scurt) este condiționată de corelarea stimulilor de antrenament cu pauzele menite să asigure restabilirea.

Repetarea sistematică a diferitelor eforturi și acordarea pauzelor corespunzătoare determină creșterea progresivă a rezervelor funcționale și depășirea valorilor inițiale ale acestora – supracompensarea, aceasta depinde de particularitățile sportivului și mai ales de gradul său de antrenament, de experiența motrică și de starea de sănătate.

Remarcăm, de asemenea, faptul că supracompensarea nu se desfășoară după aceeași curbă pentru toate sursele energetice; astfel, A.T.P. și C.P. se refac mai rapid decât glicogenul (de 2-4 ori), care la rândul lui se reface mai rapid decât rezervele proteice, care necesită 36-48 de ore.

În cazul stagnării proceselor de supracompensare și a creșterii capacității de performanță, suntem în fața adaptării organismului la stimulii folosiți până în acel moment, caz în care organismul s-a obișnuit cu stimulul și nu mai reacționează. Pentru a determina apariția unui nivel superior de adaptare se impune fie modificarea stimulului (noi valori ale volumului, intensității, complexității, tipuri noi de pauze etc), fie folosirea altor stimuli meniți să asigure în continuare progresul.

Între „încărcătura” exercițiului, pe de o parte, și *refacere* și *suprarefacere*, pe de altă parte, există o legătură directă, în sensul că cele două elemente *efort-pauză* determină adaptarea. Mărirea încărcăturii (dată de ansamblul mijloacelor de antrenament, volumul și intensitatea efortului), planificată la un moment dat, poate fi amplificată sau nu prin modificarea duratei pauzelor și a caracteristicilor acestora (vezi metodele de antrenament), ca de altfel și prin alternarea solicitare – pauză în cadrul „micro” și „mezostructurilor”.

Dinamica încărcătură – refacere asigură progresul în antrenamentul sportiv, prin dezvoltarea progresivă a capacității de performanță. Dirijarea necorespunzătoare a proceselor de refacere poate determina însă apariția unor efecte nefavorabile, manifestate sub diferite forme de supraantrenament.

În final, apreciem că între solicitare (încărcătură) și refacere există raporturi de condiționare reciprocă, care asigură eficiența întregului proces de dirijare a pregătirii și de obținere a performanței sportive.

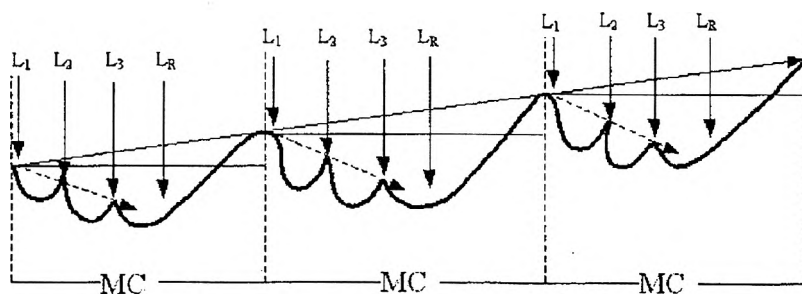
27.3. Principiul ciclicității antrenamentului

Antrenamentul sportiv are un caracter ciclic și concentric, provenit din structura sa spațio-temporală, elementele de conținut și corelațiile dintre parametrii efortului. Ciclicitatea antrenamentului este dată de alternarea efortului cu pauza și este prezentă în toate structurile:

- În cadrul unei macrostructuri, ciclicitatea antrenamentului este determinată de caracterul fazic al formei sportive, de legitățile obținerii, valorificării și pierderii acesteia; astfel, fazei de obținere a formei sportive îi corespunde **perioada pregătitoare**, celei de valorificare – **perioada competițională**, iar celei de pierdere sau scoatere din formă – **perioada de tranziție**. Acest ciclu se repetă de la un an competițional la altul, de la un macrociclu la altul dar la nivele cantitative și calitative superioare.
- În cadrul unei mezostructuri, ciclicitatea este dată de alternarea microciclurilor de șoc (cu solicitare mare) cu cele de descărcare (restabilire).
- La nivelul microciclurilor întâlnim antrenamente cu solicitare mare alternate cu ședințe de refacere a capacității de efort, în timp ce la nivelul lecției operăm cu alternarea exercițiilor cu pauze de diferite tipuri și durate.

Caracterul ciclic determină astfel succesiunea lecțiilor, ordinea modificării eforturilor sub raportul volumului, intensității și complexității, precum și alternarea celorlalte componente ale sistemului de antrenament.

Schema nr. 35 – Efectul cumulativ al antrenamentelor
MC-microcicluri, $L_{1,2,3}$ – lecții cu eforturi cumulate, L_R – lecții de refacere



În finalul considerentelor noastre pe această temă, apreciem că dezvoltarea capacității de performanță (a măiestriei sportive) este un proces de lungă durată ce se desfășoară pe mai mulți ani, reluându-se de fiecare dată la cote superioare cantitative și calitative.

27.4. Principiul individualizării

Acest principiu, contrar unor păreri care susțin că și-a pierdut din importanță și chiar a fost eliminat în condițiile raționalizării și standardizării conținutului pregătirii, rămâne valabil, cunoscând că sportivul este o individualitate care se adaptează eforturilor conform trăsăturilor sale. *Individualizarea presupune valorificarea la maximum a disponibilităților sportivului*, motiv pentru care ea se aplică în toate stadiile și în toate etapele de pregătire.

Individualizarea antrenamentului se realizează pe baza informațiilor pe care antrenorul le deține despre modul de reactivitate a sportivului la efort: în condiții de concurs, în antrenament, după antrenament, înainte de efort (bazal), caracteristicile restabilirii etc. Aceste date trebuie însă cunoscute longitudinal și corelate astfel încât să permită luarea unor decizii în conformitate cu starea reală, biologică și psihologică în care se află sportivul.

27.5. Principiul motivației

Motivația reprezintă „modelul subiectiv al cauzalității obiective, cauzalitate care este reprodusă psihic, acumulată în timp, transformată și transferată prin învățare și educație în achiziție internă a persoanei”¹²⁰. Faptul că această cauzalitate obiectivă se reproduce psihic și se amplifică prin învățare și educație ne evidențiază faptul că motivația este înțeleasă ca pornire conștientă transformată prin activitatea persoanei în cadrul grupurilor.

Motivele se constituie în cauze care direcționează și susțin comportamentul individului, fiind considerată factor dinamizator al comportamentului acestuia.

Diversitatea motivelor pentru care tinerii practică sportul a fost bine evidențiată de M. Bouet¹²¹ după al cărui studiu prezentăm sinteza ce urmează:

120. P. Golu, 1973.

121. M. Bouet, *Les motivations des sportifs*, Enciclopedie Universitaire, Paris, 1969.

Nevoi motorii:	a) nevoia de a cheltui energie; b) nevoia de mișcare;
Afirmarea de sine:	a) aspecte ale afirmării de sine; b) condiții favorabile ale afirmării de sine.
Căutarea compensației:	a) complementară și de echilibrare; b) pentru surmontare; c) pentru substituiți.
Tendințe sociale:	a) nevoia de afiliere; b) dorința de integrare.
Interesul pentru competiție:	a) nevoia de succes; b) nevoia de a se compara cu alții; c) nevoia de a se opune altuia; d) dorința de neprevăzut; e) trăirea tensiunii concursului;
Dorința de a câștiga:	a) dorința de posesiune (loc în clasament, glorie, recompense materiale); b) dorința afirmării de sine, succes; c) patriotism;
Aspirația de a deveni campion:	a) exigentă; b) autoafirmare; c) interese materiale; d) influența altora.
Agresivitate și combativitate:	a) adversitate; b) combativitate.
Dragostea de natură:	a) lupta contra naturii; b) contemplarea naturii.
Gustul riscului:	a) jocul cu viața; b) nevoia de trăi situații periculoase; c) dorința de a-și manifesta curajul.
Atracția către aventură:	a) dorința de neprevăzut; b) dorința de rezolvare a unor situații-limită.

După cum se observă, motivele desfășurării activității sportive sunt complexe și multi-nivelare, exprimând diversitatea personalității. Practicarea sportului de performanță este o opțiune influențată de o constelație de motive și structuri factoriale.

Motivele activității sportive sunt de două tipuri:

– *intrinseci* (plăcerea produsă de activitatea respectivă, nevoia de afirmare, compensații etc.);

– *extrinseci* (recunoaștere, recompense, satisfacții de altă natură, curiozitate etc.).

Evidențiem rolul esențial al motivației intrinseci pentru sport și performanță în general, dar și posibilitatea asimilării unor exigențe externe și transformarea lor în repere ale motivației intrinseci (cazul vedetei care conștientizează capacitatea proprie de a genera valori).

În final, considerăm că motivația (intrinsecă și extrinsecă) reprezintă condiția de bază a practicării sportului și a tendinței spre performanță, determinată și de nivelul de aspirație format sau autoformat.

28.

MIJLOACELE ANTRENAMENTULUI SPORTIV

Realizarea obiectivelor antrenamentului sportiv presupune utilizarea unui număr mare de exerciții de diferite tipuri aplicate în anumite condiții igienice și de mediu, precum și folosirea lor în cadrul unor metode sau combinații de metode, a unor dispozitive, instalații și echipamente.

Mijloacele antrenamentului reprezintă instrumentele practice utilizate de către antrenor pentru pregătirea sportivilor, în vederea obținerii unor abilități, capacități sau performanțe sportive; ele se adresează deopotrivă sferei fizice, motrice și psihice, a personalității, iar pentru amplificarea efectelor pot fi aplicate în condiții diferite de mediu natural sau material (instalații, aparate etc.) .

Profilurile formelor de organizare ale activității sportive sunt determinate de caracteristicile structurilor în care sunt incluse și, mai ales, de cele ale perioadelor din cadrul macrociclurilor, impunând astfel alegerea mijloacelor de pregătire.

În funcție de formele de organizare ale activității, *lecții de antrenament, competiții și ședințe de refacere a capacității de efort*, care presupun și îndeplinirea unor obiective dintre cele mai variate și complexe, mijloacele antrenamentului sportiv se împart în trei mari categorii:

- mijloace de antrenament, de lecție sau de unitate de antrenament;
- mijloace competiționale;
- mijloace de refacere a capacității de efort.

28.1. Mijloacele de antrenament sau de lecție

Mijloacele de antrenament sau de lecție sunt constituite din ansamblul exercițiilor fizice care asigură transformări și perfecționări la nivelul diferiților factori ai performanței. În funcție de obiectivele pe care le îndeplinesc în cadrul diferitelor structuri ale antrenamentului, mijloacele de lecție se împart în trei categorii:

- a) mijloace de pregătire generală;
- b) mijloace cu caracter mixt;
- c) mijloace de pregătire specifică.

Mijloacele de pregătire generală cuprind, în general, exerciții. Ele sunt denumite astfel după obiectivele pe care trebuie să le îndeplinească, și anume: *dezvoltarea capacității funcționale, în general, a calităților motrice de bază, însușirea de deprinderi și priceperi motrice variate și altele*. Trebuie subliniat faptul că aceste mijloace au o pondere mare în pregătirea copiilor, a începătorilor, în general, care, pentru creșterea ulterioară a capacității de performanță, au nevoie de o dezvoltare corespunzătoare a marilor funcții, a aparatului locomotor a celorlalte sisteme și organe. În cadrul exercițiilor de pregătire generală sunt cuprinse cele mai variate mișcări împrumutate din diferite ramuri de sport, dar care sunt orientate spre specificul ramurii sau probei sportive.

La alegerea exercițiilor de pregătire generală (în care sunt cuprinse, de regulă, exercițiile din așa-numitele „școli” ale alergării, săriturii, aruncării mingii, elemente de gimnastică, jocuri de mișcare etc.) există totuși o serie de criterii care trebuie respectate, de pildă:

- să favorizeze dezvoltarea multilaterală a subiecților;
- să dezvolte calitățile motrice de bază (viteză, forță, rezistență, capacități coordinative, mobilitate-suplete etc.);
- să lărgască bagajul de deprinderi și priceperi motrice ale sportivilor (exercițiile cu caracter general au rolul de a favoriza viitoare transferuri pozitive);

– să reflecte totuși particularitățile sportului respectiv și chiar ale specializării viitoare a începătorilor.

Alegerea exercițiilor generale în specializarea sportivă trebuie să decurgă dintr-o bună analiză a disciplinei, pentru a evita orice transfer negativ asupra performanțelor. De asemenea, se va ține seama de evoluția subiectului (vârstă, durata pregătirii sportive, sportul practicat – proba, caracteristicile motrice), precum și de pregătirea fizică anterioară, care l-ar putea ajuta să dobândească un nivel mai bun al transferului exercițiilor de pregătire la condițiile competiției.

Mijloacele cu caracter general, deși au ponderea cea mai mare în pregătirea copiilor, nu sunt neglijate nici în antrenamentul sportivilor consacrați. În cadrul unei macrostructuri, ele se planifică în perioadele pregătitoare, etapele de pregătire generală, când se caută dezvoltarea capacității generale de efort (prin volume mari asigurându-se crearea disponibilităților organismului de a consuma oxigen) sau pentru a favoriza intrarea treptată în activitate.

În unele ramuri de sport, la sportivii de performanță, aceste exerciții, numite și complementare, au o pondere mai mare în perioadele de tranziție, cu precizarea că obiectivele ce trebuie realizate sunt diferite de cele specifice perioadei pregătitoare. În structura respectivă a antrenamentului trebuie realizată odihna activă, refacerea capacității de efort și asigurarea legăturii cu viitoarea macrostructură, deci atenția trebuie îndreptată atât asupra selecționării exercițiilor, cât și asupra dinamicii efortului, respectiv volume și intensități reduse.

Exercițiile cu caracter mixt sau intermediar asigură îndeplinirea anumitor obiective ale lecțiilor sau mezociclurilor, care vizează învățarea sau corectarea unor elemente și procedee tehnice complexe, care nu pot fi abordate integral. Exercițiile „construite” pe baza asemănării cu caracteristicile spațiale ale procedeele tehnice se deosebesc esențial de cel de concurs atât ca formă, cât și în ceea ce privește conținutul.

Exercițiile cu caracter mixt se situează la limita dintre cele de pregătire generală și cele cu caracter specific, asigurând uneori trecerea de la unele la altele, iar alteori pot avea un caracter de sine stătător. În cadrul unei macrostructuri, ele se planifică, de regulă, în mezostructurile de bază ale etapei de pregătire generală și primele mezostructuri ale etapei pregătirii specifice (precompetițională).

Exercițiile cu caracter specific sunt proprii diferitelor ramuri și probe sportive și se aplică în vederea dezvoltării acelor capacități specifice activității competiționale. Trebuie înțeles că prin aceste exerciții se caută dezvoltarea capacității de efort solicitată în concurs, pe de o parte și, pe de altă parte, se angajează acele grupe musculare responsabile de efectuarea corectă și eficientă a procedeele tehnice. Exercițiile cu caracter specific sunt, de regulă, aplicate sub forma procedeele tehnice sau acțiunilor tehnico-tactice. În jocurile sportive și în alte ramuri se folosesc structuri pe faze ale jocului cu diferite caracteristici care se repetă în lecții, având scopul de a dezvolta capacitățile specifice, necesare unui randament superior în competiție.

Exercițiile cu caracter specific nu trebuie confundate cu ramura de sport, ele se selecționează astfel încât să aibă un efect orientat cât mai precis asupra deprinderilor sau calităților specifice. Aceste exerciții se împart, de regulă, în două categorii:

- **de apropiere**, contribuind mai ales la însușirea tehnicii mișcărilor;
- **de dezvoltare**, fiind îndreptate în special pentru dezvoltarea calităților motrice și a capacității de efort.

În alegerea mijloacelor specifice este necesar să se țină seama de bazele esențiale ale capacității de performanță a sportivului.

În cadrul unei macrostructuri, mijloacele specifice au o pondere crescândă în perioada pregătitoare, în sensul că în primele microcicluri prezența lor este redusă, ca apoi să fie tot mai des repetate, devenind tot mai numeroase pe măsură ce antrenamentul se apropie de mijlocul etapei precompetiționale, asigurând creșteri importante ale intensității efortului și intrarea în forma sportivă. În perioada competițională, ponderea mijloacelor specifice este diminuată,

locul principal avându-l mijloacele cu caracter competițional. Mijloacele specifice asigură pregătirea la toate componentele antrenamentului (fizic, tehnic, tactic, psihologic, teoretic, artistic), fiind utilizate și în corectarea eventualelor minusuri constatate în pregătire.

În anumite ramuri de sport, cum sunt cele ciclice, ele dețin un rol important și în perioada competițională (între starturile competiționale) asigurând menținerea la un nivel superior a capacității de performanță.

28.2. Mijloacele competiționale

Această categorie de mijloace se distinge prin caracterul lor integrativ, de cuprindere a tuturor componentelor antrenamentului (fizică, tehnică, tactică, artistică, psihologică). Unii specialiști consideră că aceste mijloace constituie o componentă a antrenamentului, numită pregătire integrală care se planifică în lecțiile și microciclurile specifice finalului de etapă precompetițională și pe parcursul întregii perioade competiționale. Prin introducerea mijloacelor competiționale în mezociclurile din structurile amintite se concep în întregime modelate după concursurile la care sportivii urmează să participe. Mijloacele cu caracter competițional au forme și conținut diferite de la o ramură de sport la alta. De pildă, în sporturile ciclice se parcurg distanțele integral, acestea fiind cronometrate și desfășurate în condiții regulamentare, gimnastii participă la antrenamente cu exerciții integrale arbitrate de către antrenori sau arbitrii calificați; aruncătorii și săritorii fac încercări în condiții regulamentare de concurs, în cadrul jocurilor sportive se organizează meciuri bilaterale pe terenuri cu dimensiuni regulamentare sau nu, echipele au efectiv complet sau efectiv redus etc.

Matveev (1986) propune o clasificare a mijloacelor de concurs după structura motrică a ramurilor de sport, împărțindu-le în *clase, grupe, subgrupe și forme de exerciții*.

Clase	Grupe	Subgrupe și forme
1. Exerciții cu monostructură (forme relativ stabile)	Exerciții de viteză-forță Exerciții ciclice pentru rezistență	A. sărituri atletice și altele B. aruncări (suliță, disc, greutate, ciocan) C. ridicarea greutăților D. sprint, putere max. A. exerciții cu efort submaximal (semifond, înot 100-400 m) B. exerciții de efort maximal și moderat (3-5 km, înot 800 m și mai mult)
2. Exerciții cu polistructură (forme variabile în funcție de condițiile concursurilor)	Schi alpin Jocuri sportive Întreceri sportive în doi	A. slalom, coborâre de viteză A. cu intensitate mare (baschet, hochei, handbal etc.), cu posibilități de scoatere limitată a jucătorilor din teren B. jocuri cu relativă continuitate și durată (fotbal) A. scrimă B. box, lupte
3. Complexe de exerciții de concurs (biatlon, poliatlon)	Biatloane și poliatloane cu conținut stabil Biatloane și poliatloane cu conținut ce se înnoiește periodic	A. triatlon omogen la schi B. biatloane și poli-atloane neomogene (po-liatlon, decatlon athletic, pentatlon modern triatlon, înot, ciclism, alergare) C. artă sportivă (gimnastică, patinaj artistic)

O formă aparte o au exercițiile integrale de concurs în cadrul jocurilor sportive, așa cum este evidențiată de Ioan Kunst Ghermănescu (1983) care specifică următoarele mijloace competiționale: *jocul-școală, jocul de antrenament, jocul de verificare și jocul competițional*.

Jocul-școală are ca obiectiv învățarea sau perfecționarea anumitor procedee tehnice și acțiuni tehnico-tactice în condiții de adversitate, creșterea capacității de aplicare în joc a unor exerciții mai dificile, asamblarea unor combinații tactice, învățarea sau perfecționarea sistemelor de joc. În perioada competițională, prin jocul-școală se caută adaptarea concepției tactice într-un plan tactic întocmit după particularitățile viitorilor adversari, locul de desfășurare a întrecerii etc.

Se poate organiza pe jumătate de teren, la o poartă, un coș sau pe tot terenul, la două porți sau coșuri. O cerință care se impune, constă în faptul că *partenerii trebuie să aibă o valoare mai scăzută decât formația care se antrenează* (jucători juniori, jucători de rezervă, categorii inferioare) pentru a favoriza punerea în practică a sarcinilor jocului. În aceste jocuri, antrenorii intervin și pot opri temporar activitatea pentru explicații și demonstrații suplimentare, corectări etc.

Jocul de antrenament are ca scop fundamental perfecționarea jocului bilateral prin aplicarea oportună și eficientă a fazelor și sistemelor, omogenizarea cuplurilor și echipei, a liniilor, precum și aplicarea unor noi combinații tactice. *Ca parteneri se folosesc jucători de valori apropiate¹²² sau mai bune*, dacă se consideră ca necesară o solicitare maximă în microciclul respectiv. O recomandare care se impune este ca partenerul să aibă pe cât posibil aceleași caracteristici ca adversarul ce urmează să fie întâlnit în meciul oficial. Aceste tipuri de jocuri se planifică o dată pe săptămână, de regulă la mijlocul acesteia (joia), la ora la care urmează să se desfășoare jocul oficial respectiv și în condiții de mediu și organizatorice cât mai apropiate.

Jocul de verificare este considerat cel mai complex și veridic test prin care se apreciază nivelul de pregătire al unei echipe (sau sportiv). Acesta se organizează într-o ambianță cvasi-oficială, având ca *partener o echipă de aceeași valoare*. În cadrul meciurilor *nu se va urmări numai comportamentul echipei în ansamblu, ci și modul în care jucătorii și-au însușit sistemele de atac sau apărare, nivelul pregătirii fizice specifice, randamentul pe posturi etc.* Se recomandă ca aceste întâlniri să fie înregistrate pe casetă video sau fișe speciale pentru a fi analizate și trase concluziile care se impun.

Jocul competițional nu trebuie confundat cu cel oficial, deși orice participare la o competiție oferă prilejul repetării în condiții complete a celor învățate în antrenamente. Jocurile competiționale se organizează în mod amical, pentru pregătire, sub forma cupelor sau bilateralelor tradiționale, înaintea competițiilor oficiale. Prin ambianța creată, *aceste jocuri pun sportivii în situații foarte apropiate sau identice cu cele din jocurile oficiale*. Acest tip de joc poate fi folosit ori ca mijloc de pregătire, ori verificare sau poate satisface ambele scopuri. Jocurile respective se organizează în perioada competițională, ele fiind concepute pe cât posibil modelat după concursul la care urmează a se participa. Având în vedere că în această etapă se asigură finisarea pregătirii sportivilor și intrarea în forma sportivă, jocurile competiționale au un caracter integral, în sensul că pe lângă condițiile regulamentare vor fi folosite și procedeele de refacere medico-pedagogice stabilite pentru echipa respectivă în funcție de tipul de efort depus.

Mijloacele competiționale pot fi folosite singular în lecție sau în combinație cu alte mijloace, în funcție de sarcinile antrenamentului în perioada respectivă.

28.3. Mijloacele de refacere a capacității de efort

În actuala etapă de dezvoltare a antrenamentului sportiv, datorită creșterii numărului de competiții, refacerea organismului constituie o preocupare de primă importanță pentru specialiști și cercetători, în vederea stabilirii cât mai exacte a conținutului și metodologiei acesteia. Refacerea capacității de efort este o condiție esențială a progresului în antrenament. Fără

122. Aceste precizări sunt valabile și pentru o serie de alte jocuri și ramuri de sport individuale cum sunt: tenisul de câmp și de masă, luptele greco-romane, judo, scrimă etc.

o bună și completă refacere nu se pot realiza volume mari de pregătire și intensități maxime, care determină creșterea continuă a capacității de performanță. Sloganul modern de a te antrena „cât mai mult și cât mai tare“ (4-7 ore zilnic cu intensități de 85%-100%) arată că restabilirea spontană, naturală a organismului este depășită, expunând organismul sportivului la riscuri ce pot merge până la instalarea unei stări morbide severe – nevroza de suprasolicitare, supraantrenamentul¹²³.

În aceste condiții, refacerea este considerată un veritabil „feedback“ ce se repercutează asupra momentului precedent, ergotrop, devenind un mijloc de susținere cu rol reglator a efortului ce urmează, de impulsioneare a performanței biologice și psihice.

Refacerea reprezintă o componentă a antrenamentului sportiv care folosește în mod rațional și dirijat o serie de mijloace medico-pedagogice naturale și/sau artificiale provenite din mediul exterior și/sau intern al organismului, în scopul restabilirii homeostaziei dinaintea efortului și, mai ales, depășirea acestuia prin „supracompensare funcțională“.

Refacerea se supune unor legități fiziologice ale antrenamentului și, ca atare, trebuie antrenată, la care se adaugă faptul că refacerea se adresează unor mecanisme integre din punct de vedere morfologic sau funcțional; refacerea dirijată nu se substituie refacerii naturale, fiziologice, ci o completează, o întărește și o accelerează; eficiența ambelor forme de refacere este condiționată de rolul integrator, coordonator al sistemului neuro-endocrino-vegetativ; refacerea, ca și efortul, are caracter individual, ținând seama de vârstă, sex, nivel de pregătire, condiții de mediu, ramura de sport, starea de stres, natura și durata efortului, nivelul măiestriei sportive, momentul de aplicare în cadrul macro-, mezo- sau microstructurilor etc.

Mijloacele utilizate în refacere sunt eșalonate, după o taxonomie ce aparține dr. I. Drăgan (1989), în:

- **specifice**, care se dirijează medical;
- **nespecifice** (pedagogice, igienice), care pot fi aplicate de către antrenor și sportiv.

O categorie specială de mijloace de refacere este cea a mijloacelor pregătirii psihologice, care se constituie de altfel și în componentă a antrenamentului. Mijloacele pregătirii psihologice asigură un climat favorabil *amplificării efectelor exercițiilor fizice* programate. Aceasta este în primul rând o condiție favorizantă care implică folosirea unor mijloace psihologice dinamizatoare.

Altă categorie de mijloace specifice pregătirii psihologice se utilizează pentru *intervenția directă asupra proceselor și fenomenelor psihice, în sensul activării sau refacerii lor*. Deci mijloacele pregătirii psihologice se constituie în instrumente folosite direct în procesul de antrenament cu contribuție la optimizarea stărilor psihice cu efecte favorabile asupra capacității de performanță. Mijloacele pregătirii psihologice se aleg din rândul tehnicilor și metodelor psihoterapiei și psihoigieniei, cu consultarea și sprijinul psihologilor sportivi (tehnici de relaxare, de concentrare, de autosugestie, de sugestie).

Clasificarea mijloacelor de refacere

A. După efectele exercitate:

- neuropsihice;
- neuromusculare;
- endocrino-metabolice;
- cardio-respiratorii.

B. După apartenența mijloacelor de refacere:

- balneo-fizio-hidro-terapice;
- psihoterapice;
- dietetice;
- farmacologice;
- odihnă activă, odihnă pasivă (somn).

123. I. Drăgan, 1989.

Mijloacele care accelerează refacerea neuropsihică

- psihoterapice (convorbiri, yoga, sugestie etc.);
- acupunctură, presopunctură;
- oxigenare (naturală sau artificială);
- aeroionizare negativă (naturală sau artificială);
- odihnă activă-pasivă;
- hidroterapie caldă;
- masaj;
- medicație.

Mijloacele care accelerează refacerea neuromusculară

- hidroterapie caldă, saună, masaj;
- training autogen, yoga, acupunctură, presopunctură;
- odihnă activă – pasivă;
- dietă (alcalină, hidrozaharată, mineralizată, vitaminizată);
- farmacologie (glucoză, glicocol, Na, K, P, Mg, vitamina B).

Mijloacele care accelerează refacerea endocrino-metabolică

- oxigenare (naturală sau artificială) și aeroionizare negativă;
- tehnici de relaxare neuro-musculară;
- reechilibrare hidroelectrolitică;
- masaj, acupunctură;
- medicație (piracetam, pirovitan, vitamine etc.).

Mijloacele care accelerează refacerea cardio-respiratorie

- oxigenare (naturală, artificială);
- reechilibrare hidroelectrolitică;
- odihnă activă-pasivă;
- hidroterapie caldă;
- saună (15 min./săptămână), masaj (zilnic);
- training autogen;
- dietă alcalină, glucidică, vitaminizată;
- medicație (P, Na, K, Mg, Ca, glucoză, vitamine B, C, E, tirozină).

Mijloace de bază ale refacerii corelate cu natura efortului

1. Eforturi anaerobe (până la 2 minute):

- neuromusculare;
- neuropsihice;
- endocrino-metabolice.

2. Eforturi aerobe (peste 3 minute):

- refacerea metabolică;
- refacerea cardio-respiratorie;
- refacerea neuromusculară.

3. Eforturi mixte:

- refacerea neuropsihică;
- refacerea cardio-respiratorie și metabolică;
- refacerea neuromusculară.

4. Eforturi neuropsihice

- refacerea neuropsihică;
- refacerea neuromusculară.

Mijloacele de refacere se aplică în funcție de accesibilitatea și eficacitatea lor, cu prioritate pentru acele aparate și sisteme angrenate prioritar în efort.

29.

METODE DE INSTRUIRE FOLOSITE ÎN ANTRENAMENTUL SPORTIV

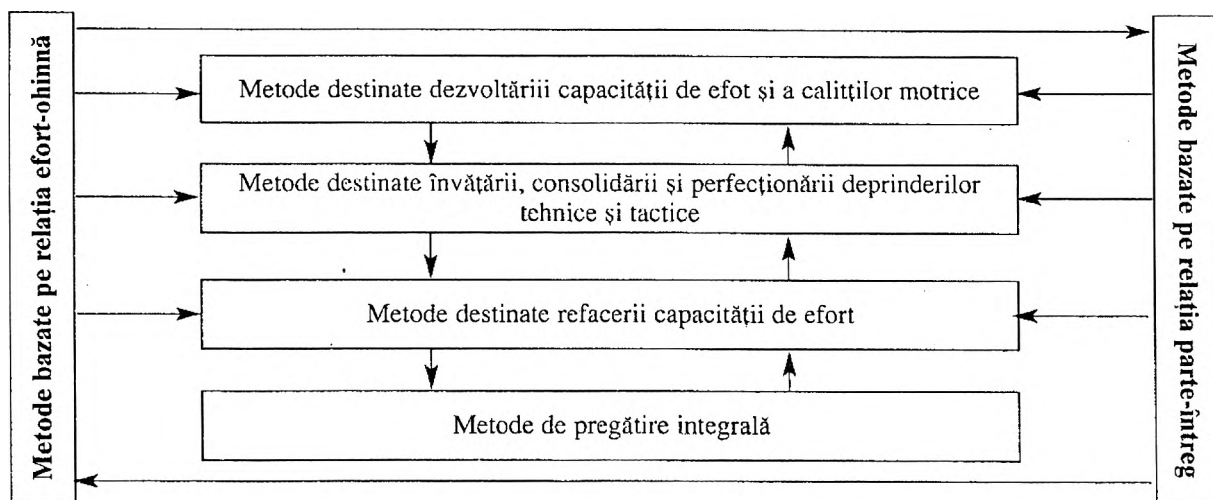
În cadrul antrenamentului sportiv se utilizează un număr foarte mare de metode, dintre care unele comune cu cele din educația fizică, dar metode specifice care diferă atât din punct de vedere calitativ, cât și din punct de vedere structural, combinativ. Datorită varietății de obiective ce trebuie îndeplinite în lecțiile de pregătire, de multe ori se aplică metodele clasice, dar care îmbracă forme noi, sau se folosesc combinații de metode și de procedee metodice.

Metoda reprezintă o structură de operații înlănțuite rațional în vederea îndeplinirii unui obiectiv, în timp ce **procedeul metodic** reprezintă o variantă de aplicare a metodei.

În sinteză, se poate spune că obiectivele antrenamentului, dintre care cel mai important este dezvoltarea capacității de performanță, determină și alegerea metodelor, împletirea armonioasă a lor și acordarea unor note de valoare care de multe ori le particularizează atât de mult, încât nu mai seamănă cu cele „originale“.

Metodele de antrenament pot fi clasificate în funcție de obiectivele antrenamentului la diferite nivele, în raport cu particularitățile ramurilor de sport și modul de organizare a exersării (schema nr. 36)

Schema nr. 36 – Clasificarea metodelor în funcție de relația efort-odihnă și parte-întreg



29.1. Metode bazate pe relația efort - odihnă

Caracteristica esențială a metodelor de antrenament este dată de „jocul“ dintre **efort** și **odihnă**, adică dintre consumul energetic și oboseala acumulată, pe de o parte, și odihna necesară refacerii, pe de altă parte.

În diferite metode ale antrenamentului, **efortul** poate fi *standard*, uniform (același în fiecare moment al exercițiului) și *variabil*, care se modifică fie ca ritm, fie ca tempo de execuție. De asemenea, efortul poate fi *continuu* sau cu *pauze* (intervale) între diferite momente ale sale. În ceea ce privește **pauza**, aceasta poate fi *pasivă*, când se așteaptă restabilirea naturală a organismului la valorile programate, sau *activă*, prin efectuarea unei alte activități, diferite față de cea care a provocat oboseala (Matveev, 1986).

Durata odihnei poate modifica efectul efortului depus, dar și menținerea aceleiași durate, dar mărinde numărul de repetări poate duce la obținerea altor efecte. De exemplu, modificând

numai durata pauzei, se poate trece de la dezvoltarea vitezei de deplasare: 5 x 50 m, t – 100%, p.a. – 60 sec.; la dezvoltarea vitezei în regim de rezistență: 5 x 50 m, t – 100%, p – 10 sec. sau, modificând numărul de repetări și menținând constantă durata pauzei, se poate trece la dezvoltarea rezistenței specifice: 25 x 50 m, t – 70 %, p – 10 sec.

În funcție de durată, pauzele pot fi:

- a) pauze care asigură *refacerea completă* a capacității de efort, adică asigură revenirea organismului la valorile dinaintea efectuării efortului sau a repetării; se utilizează în dezvoltarea vitezei, forței maxime, combinația forță-viteză, capacități coordinative, mobilitate-suplete, iar pentru deprinderi și priceperi motrice (elemente și procedee tehnice, acțiuni tehnico-tactice) în etapele inițiale ale învățării;
- b) pauze cu o durată mai mică, ce favorizează *refacerea incompletă* a organismului, astfel încât următorul efort se desfășoară pe un fond de odihnă relativă, fapt care, dacă se repetă, duce la amplificarea activității funcționale și scăderea treptată a capacității de efort (se lucrează pe fond de stres); se folosesc pentru dezvoltarea rezistenței și a combinațiilor acestora cu toate celelalte calități motrice, iar pentru deprinderi și priceperi în etapele de consolidare-perfecționare;
- c) pauze lungi, care permit *supracompensarea* și efectuarea următoarelor repetări pe fondul unei capacități de lucru mărite.

Din cele expuse, rezultă că în stabilirea metodelor de pregătire trebuie să se cunoască bine caracteristicile efortului competițional, din ramura sau proba de sport respectivă, pentru a se acționa asupra sistemului sau sistemelor energetice predominant solicitate în timpul derulării activității competiționale.

Pentru a produce modificările adaptative impuse de obiectivele antrenamentului, se utilizează pe scară largă metoda exersării în condiții standard.

În cadrul acesteia, măsurile de organizare și reglare a efortului determină noi particularități sau variante de aplicare: repetarea exercițiului pe **părți componente**, repetarea **integrală** ori combinarea celor două modalități.

Standardizarea activității determină cu siguranță atingerea scopurilor propuse mai ales în condițiile în care se caută însușirea unor deprinderi tehnice, dar și dezvoltarea calităților motrice. *Standardizarea vizează, de fapt, atribuirea unor note de valoare rigurose stabilite exercițiilor menite să asigure un anumit grad de solicitare ce va determina o formă de adaptare.*

Metoda exersării în condiții standard¹²⁴ presupune respectarea unor cerințe:

- ✓ efectuarea mișcărilor componente ale structurii ce se exersează într-o ordine prestabilită, mereu aceeași;
- ✓ precizarea cu exactitate a volumului și intensității efortului;
- ✓ stabilirea cu precizie a duratei pauzelor, precum și a caracterului acestora (activ sau pasiv);
- ✓ crearea de condiții organizatorice și materiale optime, care să favorizeze repetarea în limitele în care a fost concepută, incluzând eventualele măsuri și aparate de control.

În funcție de faza învățării, variantele de aplicare ale acestei metode sunt:

În cazul repetărilor standardizate, structura mișcărilor suferă modificări neglijabile și din acest motiv sunt folosite foarte des în învățarea și consolidarea deprinderilor motrice și în vederea adaptării organismului la un anumit nivel de solicitare. De menționat că parametrii standard se mențin până în momentul adaptării organismului la solicitările impuse de „standard”, după care acesta își modifică caracteristicile.

124. În literatura pedagogică raportul dintre metodă și *procedeu metodic* este cel care se stabilește între structura de bază (pattern) și forme diferite de organizare ale aceleiași structuri. Astfel, toate „metodele” prezentate în literatură sunt de fapt procedee ale metodei exersării. Vom folosi în acest sens noțiunea de *metodă* în multe situații, pentru a prezenta cu corectitudine terminologia diferiților autori, cititorul înțelegând că este vorba, de fapt, de *procedee metodice*.

EXERSAREA ÎN CONDIȚII STANDARD	În faza învățării inițiale a mișcărilor (tehnicii)	Abordare analitică (pe părți) Abordarea globală (integrală)	
	În faza perfecționării deprinderilor tehnice și dezvoltarea calităților motrice	Exersarea pe părți sau pe faze a exercițiului Repetarea numai a unor mișcări ce implică anumite grupe musculare sau calități motrice Repetarea integrală în condiții de concurs	<i>Corespunzător abordării analitice</i> <i>Corespunzător abordării integrale</i>

COMBINAȚII ALE REPETĂRII ÎN CONDIȚII STANDARD ȘI VARIATE	EXERSARE ÎN CONDIȚII STANDARD	Eforturi în tempo uniform și moderat Eforturi cu intervale (complete, incomplete și supracompensate) Eforturi continui în tempo variat sau uniform	METODE COMBINATE ¹²⁵ – standard variat – exersare progresivă – exersare cu interval în scădere
	EXERSAREA EFORTURILOR VARIATE	Eforturi cu intervale diferite în funcție de sarcină	METODE CU STRUCTURĂ DE CIRCUIT – exersare continuă – exersare continuă cu intervale – circuit cu intervale

29.1.1. Metode bazate pe relația efort - odihnă utilizate pentru dezvoltarea calităților motrice

Principalele metode și procedeele metodice bazate pe relația efort – odihnă utilizate pentru dezvoltarea calităților motrice, a combinațiilor dintre acestea sunt: metoda repetării, antrenamentul cu intervale și metoda eforturilor de lungă durată, fără pauză.

Metoda repetării se caracterizează printr-o alternanță planificată între efort și refacere. Faza de refacere trebuie să fie însă evident completă sau aproape completă, indiferent dacă luăm în calcul valorile frecvenței cardiace în pulsații/minut, senzația subiectivă sau indicarea normativă a timpului pauzelor. În folosirea acestei metode se pleacă de la premisa că pauzele complete, către care se tinde, au rolul de a evita o acumulare a oboselii sau pe cât posibil de a o amâna cât mai mult.

Prin urmare, această metodă permite angajarea anumitor eforturi, care își ating scopul numai dacă organismul este odihnit și astfel se poate lucra cu intensități mari și maxime pentru dezvoltarea vitezei, forței explozive, forței de reacție, tehnică. De asemenea, în condițiile unor pauze complete, se pot repeta relativ frecvent eforturile intensive, astfel încât se vor realiza și volume eficiente de antrenament.

Exemplu: *Înot 4 x 25 m, t – 100 %, p – 3 min.*

Alergare 4 x 200 m, t – 100%, p – 10 – 12 min.

Antrenamentul cu intervale presupune alternarea exercițiului cu pauza (efort – odihnă) și repetarea acestui ciclu de un număr de ori. Producția de energie în timpul activității intermitente este aceeași ca și în timpul activității continue (metoda continuă sau de durată) însă gradul de oboseală în cadrul antrenamentului cu intervale este mult mai mic deoarece se acumulează mai puțin acid lactic, indiferent de intensitatea sau durata activității.

În ceea ce privește dezvoltarea sistemelor energetice, în funcție de volumul, intensitatea și caracteristicile pauzei se pot obține rezultate diferite:

125. Procedee metodice

- folosirea repetată a sistemului ATP-CP contribuie la creșterea capacității energetice și la întârzierea apariției stării de oboseală, nepătrunzându-se prea mult în sistemul AL;
- stabilirea corespunzătoare a duratei și tipului de interval (pauza) va duce la implicarea maximă a sistemului AL, care va putea fi astfel îmbunătățit;
- printr-o activitate suficient de îndelungată și de intensă și prin dezvoltarea maximă a volumului cardiac se dezvoltă și sistemul aerob.

Conținutul antrenamentelor cu intervale depinde de sistemele energetice care urmează a fi dezvoltate.

Tipuri de antrenamente cu intervale

- 1. Metoda extensivă** – caracterizată prin creșterea volumului și scăderea intensității este folosită pentru **dezvoltarea rezistenței generale** (sistem cardiovascular), **rezistenței specifice** ramurii de sport și **combinației rezistență – forță**;

Exemplu: 10 x 100 m, t – 17-20 sec/100 m, p – 60-90 sec.

Intensitatea efortului (tempoul) reprezintă 60-80% din maximum.

5 x 400 m, t – 65-85 sec./400 m, F.C. 150 – 190 pulsații/min., p – 5 minute între serii, cu revenirea F. C. la valori de 100 – 110 pulsații/minut

- 2. Metoda intensivă** – caracterizată prin creșterea intensității și reducerea volumului este folosită pentru dezvoltarea rezistenței specifice (rezistență – viteză, rezistență – forță) și puterii maxime anaerobe.

Exemplu: 6 x 100 m, t – 14 – 18 sec/100 m, p – 90 – 120 sec.

Intensitatea reprezintă 80-90 % din maximum.

Antrenamentul cu intervale este justificat numai în cazurile în care se urmărește dezvoltarea rezistenței în regim de viteză, rezistent în regim de forță sau a rezistenței generale (aerobe). Acumularea oboselii, prin pauzele care asigură refacerea incompletă este de dorit, însă această oboseală nu trebuie să se instaleze prea repede, pentru ca volumul de pregătire să nu scadă brusc. Posibilitățile de dirijare a efortului constau în acest caz în modificarea intensității efortului, precum și în stabilirea pauzelor individuale sau în serie.

Metoda eforturilor de lungă durată, fără pauză se caracterizează printr-o solicitare continuă, fără întreruperi (pauze), cu un volum mare și o intensitate relativ redusă a efortului. În cadrul acestui procedeu metodic, volumul trebuie să fie de 2-5 ori mai mare decât cel specific efortului competițional, iar intensitatea suficient de mare, astfel încât frecvența cardiacă să se situeze în jurul a 150 pulsații/minut.

Exemplu:

1 x 10.000 m, t – 5min/km sau

1 x 30 min. alergare în tempo – 50%

CALITATEA MOTRICĂ	METODA DE ANTRENAMENT	PROCEDEE METODICE DE ANTRENAMENT
REZISTENȚA	Metoda eforturilor de lungă durată (continui, fără pauze)	Eforturi continui – extensive – intensive
		Eforturi variabile – fartlek – alternative
	Metoda repetărilor (pauze ce asigură revenire completă)	Procedeul cu repetări; pauze de scurtă durată, medie și mare
REZISTENȚĂ – FORȚĂ EXPLOZIVĂ	Metoda combinată cu repetări și intervale și revenire completă	Procedee specifice ramurilor de sport
FORȚĂ MAXIMĂ	Metoda repetărilor cu pauze ce asigură revenirea completă	Procedeul creșterii masei musculare
		Procedeul greutatea mari și maxime
		Eforturi excentrice
		Izometria
		Procedeul piramidei normale, incomplete (retezată), duble
FORȚĂ EXPLOZIVĂ	Metoda repetărilor cu pauze ce asigură revenirea completă	Procedeul forță – viteză
		Procedee forță – viteză în funcție de ramura de sport
FORȚĂ DE REACȚIE	Metoda repetărilor cu pauze de revenire completă	Procedeul forței reactive (pliometric)
FORȚĂ – REZISTENȚĂ	Metoda repetărilor cu pauze de revenire completă	Procedeul rezistență în regim de forță I (circuit)
	Metoda eforturilor cu intervale și revenire incompletă	Procedeul rezistență în regim de forță II (circuit)
VITEZĂ DEPLASARE	Metoda repetărilor cu pauze de revenire completă	Procedeul eforturilor cu viteză maximă
		Procedeul coordinativ
		Procedeul eforturilor supramaximale
VITEZĂ – FORȚĂ	Metoda repetărilor cu pauze de revenire completă	Procedeul forței reactive
		Procedeul cu supraîncărcare
VITEZĂ – REZISTENȚĂ	Metoda combinată cu repetări și intervale (revenire incompletă până la completă)	Procedeul eforturilor intensive
		Procedeul distanțelor lungi sau al numărului mare de repetări
VITEZĂ DE REACȚIE	Metoda repetărilor cu pauze de revenire completă	Procedeul reacției simple și complexe
		Procedeul anticipării
		Procedeul senzoriomotric
MOBILITATE – SUPLEȚE	Metoda repetărilor cu pauze de revenire completă	Procedeul întinderii active și pasive cu intermitente
		Procedeul stretching 1 Procedeul stretching 2

29.2. Metode bazate pe relația parte-întreg (antrenament-competiție)

Metoda modelării

În antrenamentul sportiv, modelarea este interpretată din punct de vedere cibernetic, ca metodă specifică, cu reguli și etape de aplicare precis delimitate, care se pretează foarte bine la studiul sistemelor dinamice complexe, cum este cazul individului uman angrenat în activitatea sportivă de performanță.

Modelarea presupune elaborarea unui model care reprezintă *oglundirea unor date și relații dintr-un anumit domeniu (foarte complex), cu ajutorul unor structuri mai simple și mai ușor sesizabile.*

Modelarea se aplică ori de câte ori avem ca obiect de studiu un sistem original complex, care nu poate fi abordat prin metodele clasice. În această situație se elaborează modele sau sisteme simplificate care posedă trăsăturile esențiale ale originalului. Modelarea presupune cel puțin două ansambluri de operații:

- ansamblul transformărilor (operațiilor) sistemului original complex în model;
- ansamblul procedeele de utilizare a modelului ca instrument pentru cercetarea originalului.

Cu alte cuvinte, modelarea presupune un sistem de operații cu ajutorul cărora obținem o cantitate mare de informații, cu privire la obiectul acțiunii, necesare rezolvării unor situații problematice.

Operațiile transformării sistemului complex (competiție) în model sunt următoarele:

1. Stabilirea limitelor cantitative și calitative ale sistemului original (obiectul modelării)
2. Obținerea unor date generale, esențiale și neesențiale despre sistemul original
3. Formularea unor ipoteze în legătură cu proprietățile originalului, modul de funcționare și organizare a comportamentului acestuia
4. Construirea modelului cu ajutorul trăsăturilor esențiale (fundamentale)
5. Experimentarea modelului, verificarea funcționalității acestuia și a datelor vehiculate
6. Optimizarea modelului, dacă este cazul, pentru adecvarea deplină a acestuia la sarcinile cercetării
7. Extrapolarea concluziilor desprinde din studierea și aplicarea modelului la sistemul original care nu a putut fi abordat în studiu decât cu ajutorul modelului.

Pentru a fi eficient, un model trebuie să satisfacă anumite cerințe, dintre care evidențiem¹²⁶:

- ✓ **să fie simplu** (dar nu simplist), accesibil observației și investigației directe;
- ✓ **să fie izomorf**, să oglindească cu fidelitate originalul;
- ✓ **să fie relevant**, să evidențieze pe primul plan acele caracteristici ale originalului care constituie obiectivul cercetării;
- ✓ **să aibă caracter generalizat**, să reprezinte o clasă de obiecte sau fenomene care îi permite ca valoarea lui explicativă să devină maximă.

Modelele trebuie să fie de esență informațională, integrate și finaliste, permițând desprinderea și formularea dependențelor logice dintre trecutul, prezentul și viitorul sistemului original.

În domeniul sportiv, modelarea are o paletă foarte largă de aplicare, începând de la etapa proiectivă, de concepție a antrenamentului, unde metoda este fundamentală (model de selecție, modelul pregătiri tehnico-tactice, model de concurs), mergând apoi în etapele ulterioare de aplicare practică sau experimentarea modelului. Putem afirma astfel, că modelele au un pronunțat caracter prospectiv, putând servi chiar ca ipoteză de lucru, având în vedere proiectarea

lor în viitor. Modelarea poate fi analogică, dar nu trebuie confundată cu metoda analogiei, ci ambele trebuie înțelese în corelație sau, mai precis, în simbioză. Cele două metode, modelarea și analogia, se întregesc și se verifică practic.

Analogia constă dintr-un sistem de operații, structurate pe criterii logice cu scopul reunirii într-un tablou explicativ a trăsăturilor comune unor sisteme cantitativ și calitativ diferite. Cel mai simplu exemplu, în acest sens, îl constituie relația de analogie dintre antrenament și concurs sau între faza de concurs (atac sau apărare) și mijloacele sau sistemele de acționare folosite în lecții sau secvența de lecții.

Regulile generale de aplicare ale analogiei, indiferent de natura sistemelor (concurs, lecție de antrenament etc.) și calitatea acestora sunt determinate de operațiile implicate în sistemul de comandă și control. Astfel, două sisteme S1-S2 (antrenament-concurs) sunt considerate analoage dacă îndeplinesc următoarele condiții:

- a) Au un **ansamblu de receptori** (sportivii) ai informației din mediul extern pe care o codifică în limbaj propriu, cu care să poată efectua ulterior raționamente, judecăți și alte operații. În cazul concursului, în care sunt angajați sportivii, informația este de natură regulamentară, de la coechipieri, adversari, din ambianță (spectatori, condiții de mediu, antrenori și manageri etc.), iar în cazul lecțiilor de antrenament, deși receptori sunt aceiași, informația este diferită cantitativ și calitativ, deși limbajul poate fi uneori același. Insistăm asupra noțiunii de „limbaj propriu” deoarece comunicarea dintre sportivi și factorii externi se realizează printr-un limbaj comun, mai mult sau mai puțin cunoscut. De pildă, comunicarea cu adversarul este voit îngreuiată sau derutantă pentru a-i oferi acestuia cât mai puține informații, în schimb comunicarea cu antrenorul și coechipierii trebuie să fie cât mai facilă și completă. În acest scop, nu întâmplător, în lecții sau în pauzele din cadrul concursurilor, antrenorii, pe lângă limbajul vorbit sau al semnelor, folosesc și mijloace intuitive: desene, demonstrații „pe viu”, imagini video etc. Informația recepționată este prelucrată și asimilată de sportiv, după scheme proprii, care apoi este valorificată în funcție de scop.
- b) Posedă un **ansamblu de operatori de prelucrare și interpretare a informației** (sportivii) care, așa cum evidențiam în condiția anterioară analizează informația și, în funcție de capacități (memorie, experiența anterioară, pregătirea fizică și tehnică etc.) stabilesc strategii de rezolvare în funcție de scopul urmărit. În privința scopurilor, acestea pot fi imediate sau operaționale, intermediare și finale. De pildă, corelarea acțiunii cu un coechipier (imediat), obținerea superiorității numerice (intermediar) și finalizarea sau victoria (final). De menționat că există o contradicție între informația externă elaborată de factorii de mediu (chiar cea care provine de la antrenor) și informația efectiv utilizată de sportivi (pragmatică).
- c) Posedă un **ansamblu de reacții de reglare**, ca urmare a prelucrării informației recepționate din mediul extern. Totalitatea reacțiilor nu se prezintă ca un conglomerat, ci ca un sistem (reacțiile fiind logic constituite și ordonate, cu scopul reglării întregului comportament). Reglarea sistemului analog cuprinde totalitatea transformărilor unui sistem, ca „obiect” al reglării, ca urmare a acțiunilor altui sistem pentru aducerea sistemului reglat la valori optime. Cu alte cuvinte, reglarea reprezintă lupta sistemului pentru menținerea propriei existențe împotriva influențelor perturbatoare, din afara sau din interiorul lui. În orice sistem analog, procesul de reglare are trei parametri: durata (care poate fi raportată la secunde, minute, ore, zile, săptămâni etc. în funcție de scopurile urmărite și dificultatea obținerii, valoarea performanțială ș.a.), finalitatea și eficiența. Vom reveni asupra eficienței prin considerațiile ce la vom efectua în continuare după condițiile acesteia.

d) Sistemul analogic este dotat cu o **verigă de feedback pentru reglarea operativă sau în perspectivă** (feed-before).

Pentru o mai bună înțelegere a acestei metode, vom face în continuare câteva precizări:

1. De multe ori în activitatea practică analogia este substituită (confundată) cu modelarea. În numeroase cazuri (lecții-concurs, utilizarea unor structuri de joc în anumite condiții) sunt considerate ca modele sau componente de modele. Precizăm cu acest prilej că metoda se alege în funcție de scop și, deci, exersarea unor sisteme de exerciții ca în concurs (ritm, tempo, condiții etc.) reprezintă aplicarea concretă a metodei analogiei, în timp ce modelarea reprezintă metoda ce presupune transformarea sistemelor complexe în sisteme mai simple numite modele și aplicarea sau studierea acestor modele. Un model poate deveni analog numai în condițiile în care se respectă condițiile prezentate mai sus.

2. Analogia nu cuprinde orice sistem sau subsistem existent în antrenamentul sportiv, ci numai cele existente sau create în momentul dat. Ea operează cu similitudini, nu cu identități. Similitudinea presupune rezultate și caracteristici apropiate. În stabilirea analogiei între două sisteme trebuie avute în vedere, în primul rând următoarele posibilități logice care definesc și diferite grade de analogie¹²⁷:

- performanțele obținute de cele două sisteme să fie diferite (vezi relația lecție-concurs);
- comportamentul subiecților să fie asemănător, determinat de respectarea regulamentelor care se aplică parțial sau integral;
- comportamentul subiecților este analog datorită structurilor de exerciții aplicate în lecție, asemănătoare unor structuri de sau din concurs;
- un mod analog de comportament se manifestă în cazul în care sportivii de nivel inferior caută să aibă comportamente asemănătoare sau apropiate de ale sportivilor de mare valoare.

În aceste condiții, metoda analogiei poate fi aplicată în plan performanțial (al rezultatelor), funcțional (al comportamentului) și structural sau al compoziției materiale și valorii sale.

În finalul celor prezentate trebuie să evidențiem că metodele, în general, și cele ale antrenamentului sportiv, în special, se aplică în sistem uneori fiind utilizate în cele mai diferite forme, ce determină apariția unor procedee noi, adecvate sarcinilor de antrenament specifice unor sporturi sau probe sportive și corespunzătoare vârstelor și nivelurilor de pregătire ale sportivilor. Considerăm că în ceea ce privește metodele, antrenorii trebuie să își valorifice integral sistemul de cunoștințe și capacitatea creativă. Metoda în antrenamentul sportiv reprezintă sinteza interdisciplinară a cunoștințelor antrenorilor.

¹²⁷. după G. Klaus, 1965, particularizate de noi

30.

PROGRAMAREA ȘI PLANIFICAREA ANTRENAMENTULUI SPORTIV

Antrenamentul sportiv este un proces de adaptare de lungă durată, desfășurat pe parcursul mai multor ani, fapt pentru care conducerea sa eficientă nu poate fi realizată decât pe bazele prevederii științifice ale ansamblurilor de obiective, decizii și mijloace. În acest sens, procesul de planificare trebuie încadrat în strategii pe termene mai lungi sau mai scurte, concretizate în programe cu extensii diferite în ce privește numărul de factori considerați. Strategia antrenamentului sportiv de performanță și înaltă performanță pornește de la elaborarea modelului competiției de mare amploare, pe care-l și înglobează, pentru care vor fi pregătiți sportivii selecționați, din care decurg programele și planurile de pregătire.

30.1. Programarea antrenamentului sportiv

Programarea antrenamentului sportiv reprezintă *activitatea de elaborare a obiectivelor procesului de antrenament, a sarcinilor pregătirii și formelor de organizare, ținând seama de condițiile concrete în care urmează să se desfășoare activitatea*. Programarea în perspectivă a instruirii sportivilor decurge din conceperea antrenamentului ca proces stadial de lungă durată, optimizat în permanență după caracteristicile concursurilor de mare amploare. Această afirmație este valabilă încă din momentul selecției, care se desfășoară pe bază de model, ai cărei parametri concretizează caracteristicile esențiale ale viitorului sportiv de performanță – campion. Programele de pregătire pornesc de la modelele stabilite pentru fiecare ramură de sport, concretizate la diferite nivele, începând cu loturile reprezentative olimpice și naționale și până la nivelul secțiilor de juniori și copii, asigurând astfel continuitatea întregului sistem strategic de pregătire.

Cele mai răspândite programe sunt cele care vizează pregătirea olimpică. În fiecare dintre planurile anuale, incluse în ciclul de patru ani, se stabilește detaliat pregătirea pentru anumite competiții, care sunt considerate trepte ulterioare de selecție în echipa reprezentativă (lot național) și a clubului (în conformitate cu sarcinile stabilite pentru fiecare sportiv, avându-se în vedere posibilitățile lui în etapa respectivă și dinamica progresului).

În cadrul antrenamentului sportiv, strategia se distinge prin următoarele caracteristici¹²⁸:

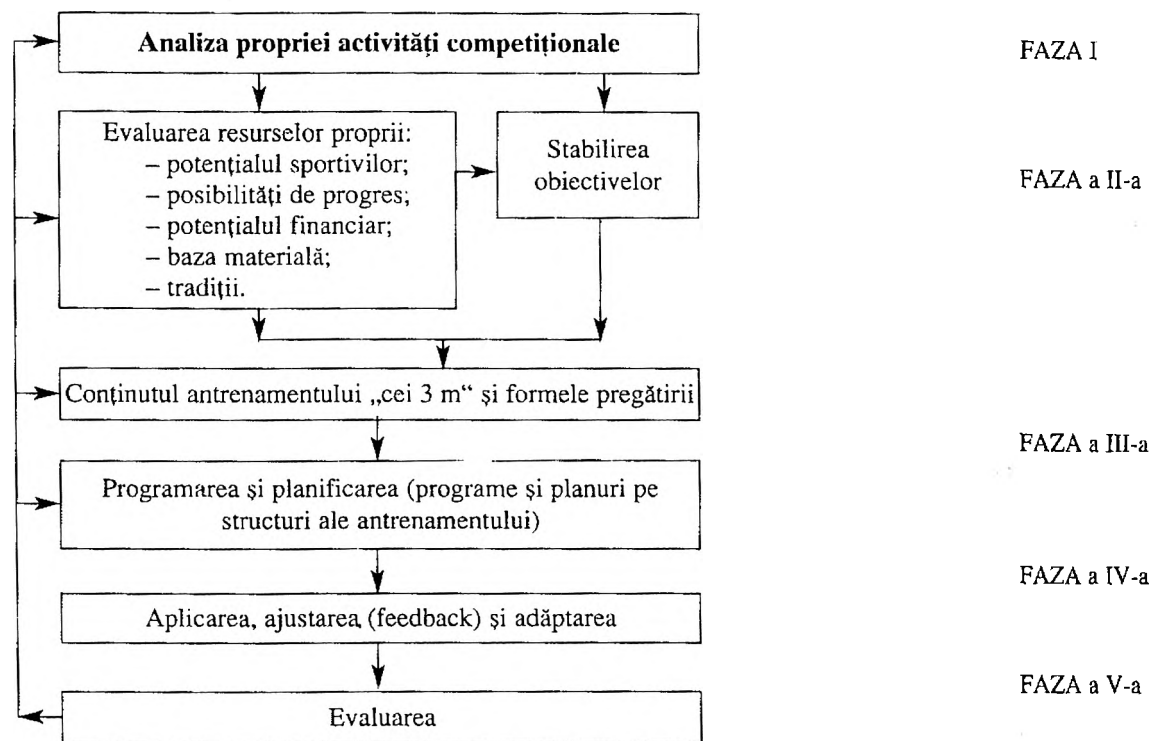
1. se angajează în permanență pe traseul relațional: *obiective instrucționale → resurse → conținutul programei de instruire → metode + materiale + mijloace → combinația fericită a celor 3M → programare → planificare → aplicare în practică → forme organizatorice de pregătire → evaluare → corectare prin feedback*;
2. urmărește declanșarea și valorificarea capacităților latente, psiho-pedagogice ale învățării, adică a particularităților individuale și de vârstă, a condițiilor concrete în care se desfășoară instruirea, participarea conștientă și activă, stimularea motivației pentru pregătirea sportivă, transformarea unor motivații extrinseci în motivații intrinseci;
3. se desfășoară sau acționează pe un teren plin de obstacole și „capcane”; ponderea factorilor aleatori (întâmplători) poate fi diminuată dacă strategia utilizată este rațional elaborată;
4. orice strategie presupune relații omniprezente: antrenor – sportiv; antrenor – echipă, în care rolul celor trei agenți (antrenor-sportiv-echipă) are un conținut și o amplitudine diferită;

128. D. Colibaba-Evulet, I. Bota, *Jocuri sportive – teorie și metodică*. Editura Aldin, București, 1998.

5. strategia (didactică) este, în ultimă instanță, expresia capacității profesionale a antrenorului, „artei de conducere strategică a procesului de antrenament”.

Strategia elaborării programelor se realizează după o metodologie specifică dirijării științifice, întreaga activitate bazându-se pe prevederea și cunoașterea viitorului – prognoză. O bună prognoză trebuie să pornească de la date măsurabile sau relativ măsurabile, care în antrenamentul sportiv se concretizează în performanțe specifice ramurii de sport, caracteristici ale dezvoltării fizice, ale indicilor funcționali și ale capacităților condiționale specifice sportivilor, care alcătuiesc modelul campionului, precum și date statistice privind participarea la concursuri, dinamica rezultatelor pe vârste și sexe.

Schema nr. 37 – Strategia elaborării programelor de pregătire pe faze



Prognoza reprezintă punctul de plecare în elaborarea strategiei de lucru cu sportivii și se definește ca *prevedere științifică a desfășurării stărilor viitoarelor evenimente, exprimate sub formă de informații prognostice*. Condițiile unei bune prognoze trebuie să cuprindă:

- aprecierea obiectivă a nivelului de pregătire al sportivilor, pe baza analizei critice a rezultatelor obținute, deci situația reală și nivelul prevăzut, concretizat în obiective;
- aprecierea cât mai realistă a dinamicii progresului sportivilor proprii;
- ierarhizarea adecvată a obiectivelor de instruire și de performanță și determinarea lor reciprocă;
- evaluarea îndeplinirii obiectivelor de cele mai diferite tipuri și a dinamicii realizării acestora în raport cu obiectivul principal al întregii activități (finalitatea);

Întreaga strategie de prognoză, programare și planificare nu poate fi concepută în afara unei evidențe clare. De aceea, antrenorul, pentru a optimiza activitatea sportivului în cadrul lecțiilor și în concursuri, trebuie să primească continuu informații privind:

- valoarea și structura solicitărilor din antrenamente;
- nivelul de dezvoltare al capacităților condiționale;
- gradul de stăpânire a tehnicii și folosirea acesteia funcție de situațiile tactice;

- nivelul proceselor și fenomenelor psihice;
- date despre efectele imediate ale exercițiilor, materializate în reacțiile organismului în timpul și imediat după executarea acestora, dar și date despre efectul cumulativ, ca sumă a reacțiilor de „urmare” (realizarea adaptării de lungă durată).

Proгноza în domeniul sportului trebuie să definească, ca primă etapă a demersului său, obiectivele finale ale activității, cu atât mai mult cu cât se cunoaște că, antrenamentul sportiv este un proces finalizat, orientat spre atingerea performanțelor de înalt nivel. Efectele finale depind nu numai de condițiile și calitatea pregătirii, ci, în primul rând de orientarea dată de la început, de exigențele și prioritățile adresate sportivilor.

Cunoscându-se importanța majoră a obiectivelor, care stau la baza proiectării și organizării întregului proces de antrenament, se impune necesitatea precizării acestora cu maximum de claritate, iar în vederea asigurării unui control sistematic; se raportează permanent obiectivele imediate la cele pe termen scurt (microcicluri), la cele pe termen mediu (mezocicluri) și lung (macrocicluri și cicluri olimpice).

Programele de pregătire, pe unul sau două cicluri olimpice, se întâlnesc, în multe cazuri, sub numele de „modele de pregătire și concurs”, elaborate pentru edițiile Jocurilor Olimpice sau alte competiții ce urmează a se desfășura. Denumirea de „modele” este justificată, dacă se are în vedere caracterul *prospectiv al acestora și faptul că ele cuprind componentele esențiale sau principale ale procesului de antrenament.*

30.1.1. Componentele programului de pregătire

1. Obiectivele de performanță și de instruire

Obiectivele de performanță se vor exprima cifric și cât mai precis, vizând rezultatul în sine sau locul în clasamentul oficial.

Obiectivele de instruire se referă la ceea ce trebuie să îndeplinească sportivul, la fiecare componentă a antrenamentului.

2. Prognoza rezultatelor cu care se consideră că se pot câștiga medaliile sau locuri în clasament

În acest sens, ca elemente de referință, se iau în calcul următoarele: evoluția performanțelor realizate la edițiile anterioare ale competiției de obiectiv; performanțele la zi în proba respectivă; evoluția sportivului aspirant la înalta performanță și potențialul acestuia; timpul afectat pregătirii; condițiile de pregătire (bază materială, echipament, asistență științifică). Aceste variabile pot fi interpretate corelativ, numai în cazul unei evaluări realiste și, mai ales, prin aplicarea unor programe de calcul.

3. „Modelele” morfologice, funcționale, biochimice și psihologice, pe care trebuie să le îndeplinească un sportiv pentru ca să poată aspira la obiectivele respective

Criteriul morfologic constă din respectarea anumitor repere antropometrice, care determină tipul constituțional al probei sau ramurii sportive. În acest sens, avem nevoie de aceeași bază de date, adunate din surse naționale și internaționale (îndeosebi de la marile concursuri) în evoluția probei sau ramurii sportive, pentru a cunoaște dinamica tipului constituțional. Evident, acești indici antropometrici trebuie să coincidă sau să fie foarte aproape de modelul maximal, rezultat și el din ansamblul potențialului de vârf al ramurilor sportive înscrise în circuitul marilor competiții internaționale.

Criteriul funcțional. Semnificația, numărul și valorile indicatorilor componente fiziologice a modelului campionului nu au fost prea cunoscute, deoarece publicarea acestora ar fi ridicat numeroase probleme. Din aceste motive, parametrii funcționali (în strânsă relație cu cei biochimici și cei de aclimatizare) au o mare doză de originalitate, fiind elaborați pe propriii sportivi.

Criteriul biochimic. Aceleași remarci sunt valabile și pentru tabloul biochimic, care în decursul anilor, pe măsura perfecționării laboratoarelor de profil, și-a schimbat componența, concomitent cu modificarea valorilor.

Criteriul psihologic. Evidențierea aptitudinilor psihologice și a tipului de personalitate au constituit mai mult criterii de abordare a instruirii, dovedindu-se în practică rolul redus al unui anumit tip de personalitate. Au fost mari campioni și sangvinii, și colericii etc., însă modelele trebuie să cuprindă alte laturi ale pregătirii psihologice care trebuie să primeze în funcție de fiecare ramură de sport.

4. Calendarul competițional

Competiția este „în primul rând o comparație între potențialul performanțial al sportivilor, care se desfășoară conform regulilor stabilite și care se evaluează pe baza unor normative general valabile.”¹²⁹

Calendarul competițional joacă un rol foarte important în pregătirea sportivilor, el este stabilit pe baza calendarului oficial, de către antrenor, care, cunoscând importanța concursurilor în dezvoltarea capacității de performanță, stabilește frecvența competițiilor, pregătirea specifică pentru concursul culminant și întocmește planificarea în conformitate cu sistemul competițional.

5. Dinamica și orientarea pregătirii pe ani (4 ani – performenți și sportivi tineri)

Se poate desfășura sub mai multe forme:

- în primul an, accentul va fi pus pe acumulările cantitative (volume mari de efort, dar se va urmări și dezvoltarea capacității coordinative, vitezei și combinațiile dintre diferite aptitudini motrice);
- al doilea an se va caracteriza prin creșteri mari de intensitate, deoarece în acesta, de regulă, se participă la campionate mondiale și europene;
- al treilea an este caracterizat, în general, prin volum și se caută perfecționarea la toate componentele antrenamentului;
- al patrulea an este de maximă intensitate, obținându-se rezultatele maxime deoarece se participă la J.O.

A doua variantă este aplicată, mai ales, în pregătirea loturilor de sportivi tineri, în plin proces de consacrare:

- în primul an se planifică creșteri mari de volum și acțiuni ce vizează dezvoltarea rezistenței, vitezei și capacității coordinative;
- în al doilea an se caută echilibrarea volumelor mari și a intensităților (dar ambele în creștere);
- în al treilea an crește mult intensitatea și se participă la concursuri cu adversari puternici și foarte puternici;
- în al patrulea an, intensitatea va fi maximă, urmărindu-se obținerea celor mai bune rezultate.

Aceste modalități de abordare sunt de natură a dezvolta rațional capacitățile sportivilor, de a realiza o adaptare care să nu ducă la consumul prematur al rezervei de performanță.

6. Structura antrenamentului

În funcție de numărul concursurilor importante, la care sportivul urmează să participe, se evidențiază dacă pregătirea se desfășoară sub formă de monociclu, biciclu sau policicluri, specificându-se numărul și duratele perioadelor pregătitoare, competiționale și de tranziție.

7. Volumul pregătirii

În fiecare an de pregătire se va stabili numărul orelor de efort, numărul lecțiilor, al microciclurilor, mezo- și macrociclurilor, numărul zilelor de concurs și repaus, precum și cantitatea

¹²⁹ G. Thiess, Leistungssport, 1994 – traducere în Antrenoriat și competiție, sportul de performanță, nr. 350, 351, 352, M.T.S.-C.C.P.S. București, 1994.

totală de repetare (distanțe parcurse, execuții parțiale sau integrale, greutatea ridicată). Utilizarea unor exerciții și volumul acestora trebuie strâns corelate cu orientarea efortului în funcție de mecanismele ce stau la baza acestora (anaerob, anaerob – aerob și aerob), precum și cu duratele pauzelor și a structurilor de refacere și a susținătoarelor de efort.

8. Factorii favorizanți ai performanței

Reprezintă una din componentele cele mai importante ale pregătirii, evidențiind, de obicei, eventualele noutăți apărute în metodica antrenamentului, în ceea ce privește materialele sportive, formele de organizare. Se vor preciza și eventualii factori, care ar putea frâna progresul și care trebuie evitați.

30.2. Componentele planului de pregătire anual

Antrenamentul sportiv este un proces de adaptare de lungă durată, desfășurat pe parcursul mai multor ani, fapt pentru care conducerea sa eficientă nu poate fi realizată decât pe baza unor strategii de pregătire în care să se regăsească ansamblul de obiective, mijloace și metode necesare obținerii performanței.

În acest context, **planificarea** reprezintă *activitatea de elaborare amănunțită și precisă a obiectivelor de instruire și performanță, precum și a mijloacelor, metodelor și formelor de organizare adecvate scopurilor propuse*. Planurile sintetizează sistemul de decizii programat asigurând, în același timp, continuitatea pregătirii și ritmicitatea optimă a acesteia.

Rolul planului de pregătire este acela de a cuprinde semnale de dirijare: dinamica evoluției capacității de performanță, structuri de exerciții sau sisteme de acționare, informații privind metodele folosite în cadrul lecțiilor de antrenament, volumul și intensitatea efortului, durata pauzelor, natura lor, zona schimburilor energetice, valoarea estimativă a solicitărilor, formele și locurile pregătirii, forme de evaluare și datele acestora, durata fiecărei componente.

Cel care preia în mare măsură aceste informații este sportivul, a cărui stare se modifică pe măsura scurgerii timpului, modificările vizând de altfel, viteza individuală de adaptare la solicitările din lecțiile de antrenament, viteza cu care își însușește noile elemente tehnice sau acțiuni tehnico-tactice, starea sănătății și dispoziția de lucru, dinamica proceselor de refacere a capacității de efort. Modificările se referă, de asemenea, la condițiile organizatorice și ambientale în care se desfășoară antrenamentul, calitatea materialelor, echipamentului, a instalațiilor și aparatelor folosite în pregătire.

Din acest motiv, planurile pot și trebuie să fie ajustate pe parcurs, dacă realizarea obiectivelor stabilite solicită aceasta. Considerăm, însă, că un plan corect și realist întocmit nu are nevoie de modificări.

Astfel, planificarea, ca proces dinamic complex de elaborare și urmărire a realizării planului, valorifică informațiile obținute prin prognoză și cele de tip feed-back, rezultate dintr-o evidență clară a activității anterioare, prin evaluarea fiecărei etape și perioade de pregătire, prin compararea acestora cu obiectivele stabilite și eventual corectarea planurilor elaborate pentru structura imediat următoare (plan de lecție → plan pe microciclu → plan pe mezociclu → plan pe macrociclu).

30.2.1. Componentele planului anual

- Obiectivele anuale sau de macrociclu
- Calendarul competițional
- Structura antrenamentului
- Solicitățile de antrenament

- Dirijarea antrenamentului și controlul antrenamentului
- Baza materială, instalații, aparatură
- Formele și locurile de pregătire
- Datele controlului medical
- Graficul formei sportive
- Aprecierea eficienței antrenamentului și cercetarea corelațiilor care apar în procesul de pregătire

1. Obiectivele anuale

Obiectivele de *performanță* vizează rezultatul pe care trebuie să-l realizeze sportivul sau locul pe care acesta trebuie să-l ocupe în clasament.

Se consideră ca fiind obiective de performanță și promovarea sportivilor în eşaloanele superioare ale sportului de performanță, obținerea de categorii de clasificare și altele.

Obiectivele de instruire se referă la ce trebuie să știe sau să posedă subiectul pentru a putea aspira la un anumit rezultat sportiv; enunțarea obiectivelor se va face în funcție de principalele componente ale antrenamentului sportiv (pregătire fizică, tehnică, tactică, teoretică, psihologică, artistică, unde este cazul).

a) În privința capacităților condiționale și coordinative, enunțul obiectivelor va stabili și conținutul pregătirii:

- dezvoltarea capacităților condiționale și/sau coordinative;
- menținerea la un anumit nivel a acestora;

b) În privința deprinderilor și priceperilor tehnico-tactice, obiectivele vizează succesiunea etapelor învățării acestora:

- învățarea unui număr de procedee tehnice, specifice unei ramuri de sport și execuția lor la un anumit nivel sau reconstruirea ori modificarea celor învățate anterior;
- consolidarea deprinderilor tehnice respective, ca rezultat al acumulărilor cantitative și calitative;
- perfecționarea procedeele tehnice, la nivelul impus de cerințele competiționale și legarea acestora cu elemente noi, în scopul lărgirii fondului de exprimare, cu implicații asupra eficienței comportamentului în concurs.

Obiectivele generale sau finale au un caracter prospectiv. Valoarea obiectivului final reiese, pe de o parte, din perspectivele evoluției prognostice pentru acel sportiv, iar pe de altă parte, din analiza macrostructurii anterioare.

Obiectivele secundare delimitează nivelurile de comportamente cognitive, afective și psihomotorii și sunt diferențiate după importanța relativă a obiectivelor finale.

Fiecare obiectiv general are unul sau mai multe obiective secundare, care exprimă cerințele ce trebuie realizate pentru a mări probabilitatea obținerii rezultatului final.

Obiectivele operaționale concretizează obiectivele intermediare, analizând problemele pe unități și elemente de conținut și specifică formele concrete de comportamente pe care sportivii trebuie să le aplice conținuturilor.

2. Calendarul competițional

Se întocmește de către antrenor pentru fiecare sportiv, grupă sau echipă, pe baza calendarului oficial elaborat de federațiile de specialitate. Pe lângă concursurile oficiale, antrenorul include și altele cu scop de verificare, amicale, tradiționale etc., încât să asigure verificarea temeinică a nivelului de pregătire al sportivilor. Dintre cele mai importate semnificații ale calendarului competițional, menționăm:

- Sincronizează pregătirea sportivilor din cluburile și asociațiile sportive cu activitatea competițională a echipelor naționale. În aceste condiții, concomitent cu funcția de ierarhizare a sportivilor pe plan intern, calendarul sportiv impulsionează și randamentul sportivilor vizați a fi selecționați în echipele naționale.

- Stimulează pregătirea sportivilor de toate categoriile. Cunoșcând datele desfășurării competițiilor, precum și obiectivele de instruire și performanță planificate a fi obținute la diferite intervale, sportivii se pregătesc asiduu, asigurând continuitatea pregătirii. Programate la date precise, competițiile influențează pozitiv și educarea răspunderii personale a sportivilor față de indicii de pregătire planificați.
- Verifică eficiența mijloacelor și metodelor preconizate de antrenori, în scopul creșterii randamentului sportivilor. Nu rareori concursul poate infirma anumite premise metodice stabilite de antrenori și, în acest caz, ele trebuie abandonate sau modificate, după cum altele, dacă se dovedesc rodnice, urmează să fie perfecționate în direcțiile scoase în evidență de activitatea practică.

Concomitent cu verificarea eficienței conținutului instruirii, calendarul competițional poate infirma sau confirma și valabilitatea unor măsuri organizatorice preconizate de forurile de specialitate, ca, de exemplu, programarea concursurilor în nocturnă, sâmbătă în loc de duminică, delegarea arbitrilor de margine din localitățile respective, jocurile de deschidere să fie susținute de copii etc.

3. Structura antrenamentului

În funcție de particularitățile ramurii de sport și de nivelul de pregătire al sportivilor se va stabili numărul de macrostructuri pe an de pregătire. În aceste condiții se poate planifica pregătirea pe monociclu, biciclu sau periodizare multiplă. Paralel cu numărul de macrostructuri, se va stabili numărul și tipul mezostructurilor, al căror conținut este dat de cerințele metodice generale ale desfășurării antrenamentului, dar și de particularitățile efortului competițional. Obiectivele mezostructurilor determină sarcinile, conținutul, durata și particularitățile microstructurilor.

4. Solicitățile de antrenament

În activitatea sportivă există un raport direct între efort-pregătire și performanță, pe măsura creșterii nivelului de pregătire și al performanței înregistrându-se și creșteri ale solicitărilor.

Solicitarea reprezintă un proces fizic provocat prin care se produc modificări adaptative morfo-funcționale și psihice în strânsă dependență cu natura sau tăria cerințelor.

Efortul fizic presupune solicitarea organelor, aparatelor sistemelor și funcțiilor organismului, cu cheltuieli de energie și acumulări de oboseală, implicând procese psihice deosebite, în vederea realizării unei capacități superioare de lucru, deci o ameliorare a stării de antrenament. Solicitarea în antrenamentul sportiv este dată și de caracteristicile efortului, și anume: *durata stimulului* (timpul cât acesta acționează singular sau în serii), *amplitudinea stimulului* (ansamblul valorilor numerice relative ale duratei și numărului de stimuli), *densitatea stimulilor* (raportul timp de aplicare a stimulului/timp de repaus), *volumul* (cantitatea totală de repetare), *intensitatea* (cantitatea de lucru mecanic efectuat pe unitate de timp), *complexitatea efortului* (numărul acțiunilor motrice executate simultan în timpul unei activități), *frecvența aplicării stimulului și frecvența lecțiilor*, dată de numărul de unități de antrenament pe zi, microcicluri și mezocicluri, specificitatea stimulilor și zona schimburilor energetice.

Factorii care determină complexul de solicitare psihică sunt fie subiectul solicitat, fie condiția solicitantă, aflați într-o foarte strânsă legătură, deoarece condițiile externe acționează prin intermediul funcțiilor interne și determină conduita ca rezultată a acestei intercondiționări.

Tipuri de solicitări (Mihai Epuran, 1996)

- **Efort fizic mare:** viteză, forță, duranță, exactitate, efort anaerob, efort aerob, efort mixt și combinat: forță – viteză etc.
- **Efort psihic mare:** implicarea subsistemelor informaționale, cognitive, decizionale, afective, volitive, motivaționale, autoreglatorii etc.

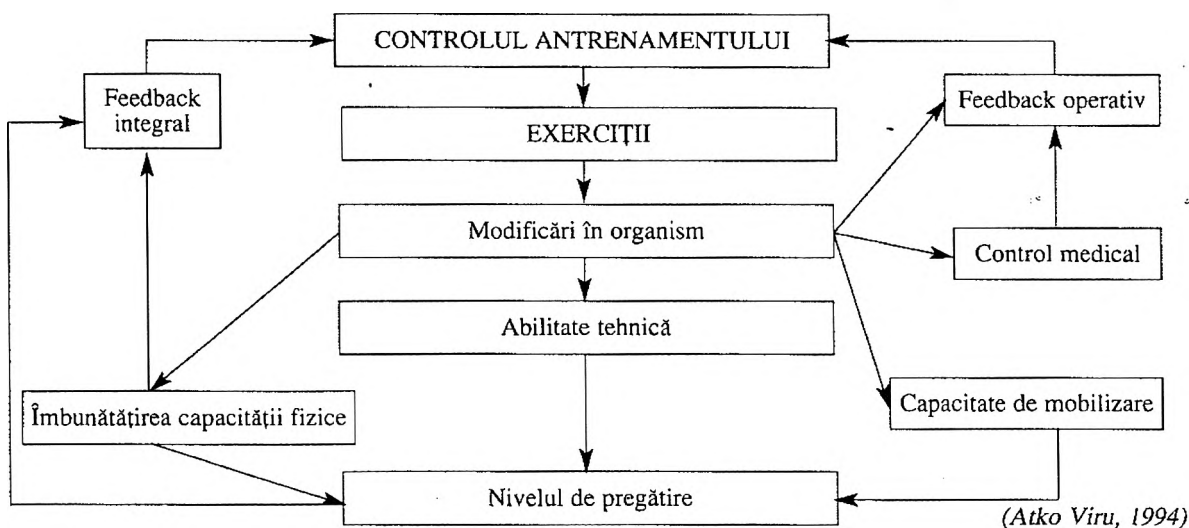
- **Regulamentul:** restricții de execuție, de spațiu și mișcare, de timp, de comunicare etc. și care pot fi nepotrivite pentru un anumit tip de sportiv.
- **Sistemul competițional:** serii, eliminatorii, turneu, cu handicap.
- **Adversarii:** mai mult sau mai puțin acceptați, convenabili sau nedorți din mai multe puncte de vedere, inclusiv tehnico-tactice și psihice, atitudinale.
- **Adversarii colectivi:** acceptați sau nedorți.
- **Arbitrii și arbitrajul:** acceptat sau nu, suspectat de nereguli.
- **Terenul, localitatea, ecosistemul, fusul orar, altitudinea, organizarea, ambianța socio-culturală.**
- **Presiunile sociale:** țara, clubul, conducerea, antrenorul, echipa, colegii, familia, prietenii, mass-media, spectatorii, climatul de comunicare și colaborare.
- **Solicitările de natură socio-afectivă:** neconcordanța dintre cerințele sociale, școlare, familiale, profesionale și statutul de sportiv.

6. Dirijarea și controlul antrenamentului

Controlul antrenamentului constă în compararea rezultatului cu obiectivul propus pentru aprecierea eficienței pregătirii și, dacă este necesar, modificarea anumitor elemente ale antrenamentului. Vor trebui comparate valorile modificărilor dorite în organism care, condiționează performanța sportivă și rezultatul obținut. În acest sens este necesară:

- stabilirea stării reale;
- compararea acesteia cu starea dorită;
- determinarea cauzelor care au dus la apariția unor inadvertențe și a condițiilor care ar favoriza o acțiune mai eficientă;
- corectarea conținutului obiectivelor propuse.

O dirijare și un control adecvat al proceselor de antrenament necesită criterii validate pentru evaluarea efectului antrenant produs de una sau mai multe lecții de antrenament. În acest sens, perspectiva cea mai simplă, în plan practic, pare să fie monitorizarea constantă a frecvenței cardiace.



Încărcătura totală de lucru dintr-o lecție de antrenament poate fi clasificată¹³⁰ în :

- **încărcătura excesivă**, care depășește capacitățile funcționale ale organismului, provocând sindromul excesului de antrenament (supraantrenamentul);
- **încărcătura antrenantă**, care provoacă o sinteză proteică de adaptare cu direcție specifică, producând deci efecte de antrenare;
- **încărcătura de menținere**, suficientă pentru stimularea efectelor de antrenament, permite evitarea riscurilor de „pierdere a stării de antrenament” (dezadaptare);

130. Atko Viru, *Evaluarea încărcăturii antrenante*. În: Teoria antrenamentului, Sportul de performanță, nr. 359 - 361, C.C.P.S. București, 1994

- *încărcătura de refacere* este insuficientă pentru a evita riscul dezantrenării, dar este în măsură să stimuleze procesele de refacere după o încărcătură antrenantă anterioară;
- *încărcătura insuficientă sau inutilă*.

7. Baza materială, instalații, aparatură

În unele sporturi (schi, bob, canotaj, ciclism, unele probe din atletism, etc) *componenta tehnologică* are o mare importanță în *obținerea performanței*, iar cum dezvoltarea tehnologică face progrese continue, desigur ne așteptăm la perfecționarea materialelor sportive a aparatelor și instalațiilor, care va determina noi rezultate de valoare.

În sporturile în care *componenta biologică condiționează prioritar obținerea recordurilor* se pune accent pe alimentație, medicație, antrenament, folosindu-se mijloace de pregătire netradiționale, gen тренажоре, simulatoare și alte aparate și instalații menite să asigure atât dezvoltarea capacităților condiționale cât și perfecționarea tehnicii sportive.

8. Locurile și formele de pregătire

În planurile de antrenament vor fi evidențiate localitățile care pot asigura, prin climat și bază materială condiții optime de pregătire, aceasta putând fi centralizată sau descentralizată, în funcție de sarcinile propuse.

9. Datele efectuării controlului medical

Reprezintă puncte nodale de control a stării de sănătate a sportivilor și a gradului de adaptare la efortul specific ramurii (probei) sportive.

10. Dinamica de dezvoltare a capacității de performanță (forme sportive)

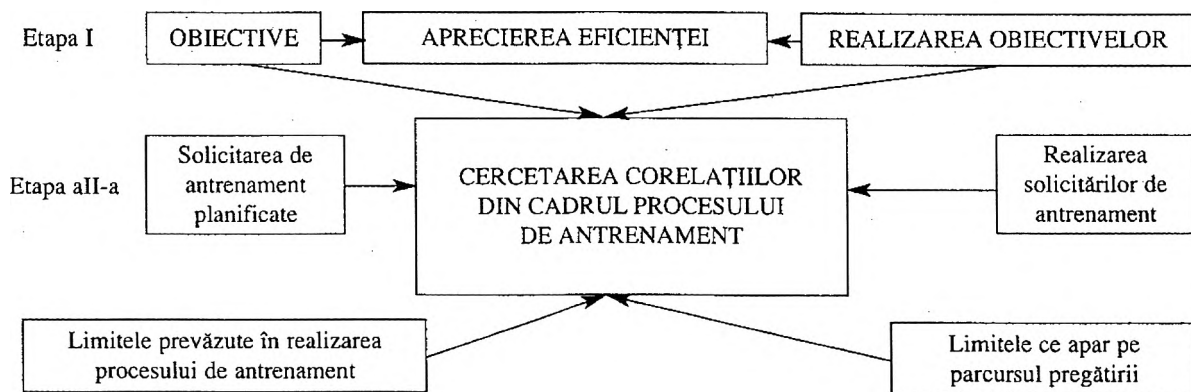
Reprezintă, sub formă intuitivă, evoluția capacității de performanță a sportivului, în concordanță cu sarcinile pregătirii și mai ales cu datele de desfășurare a concursurilor importante.

11. Aprecierea eficienței antrenamentului și cercetarea corelațiilor care apar în procesul de pregătire

Analiza detaliată a procesului de antrenament realizat în macro ciclul curent trebuie să constituie punctul de plecare pentru planificarea viitoare. Aceasta se desfășoară în două etape:

- în prima etapă se evaluează eficiența antrenamentului, respectiv gradul de îndeplinire a obiectivelor;
- în a doua etapă se determină caracterul corelațiilor care apar în cadrul procesului de pregătire.

Desigur, în practică, analiza se încheie de obicei cu aprecierea eficienței antrenamentului.



(Jan Kosendiak, 1987)

Determinarea corelațiilor care apar în procesul de antrenament se va face luând în considerare faptul că:

- rezultatul sportiv este variabil în timp, $R = f(t)$;
- aprecierea rezultatelor pe etape de pregătire sau pe mezocicluri poate fi înlesnită de probele și normele de control, ale căror rezultate sunt de asemenea variabile în timp și depind de solicitările de antrenament;

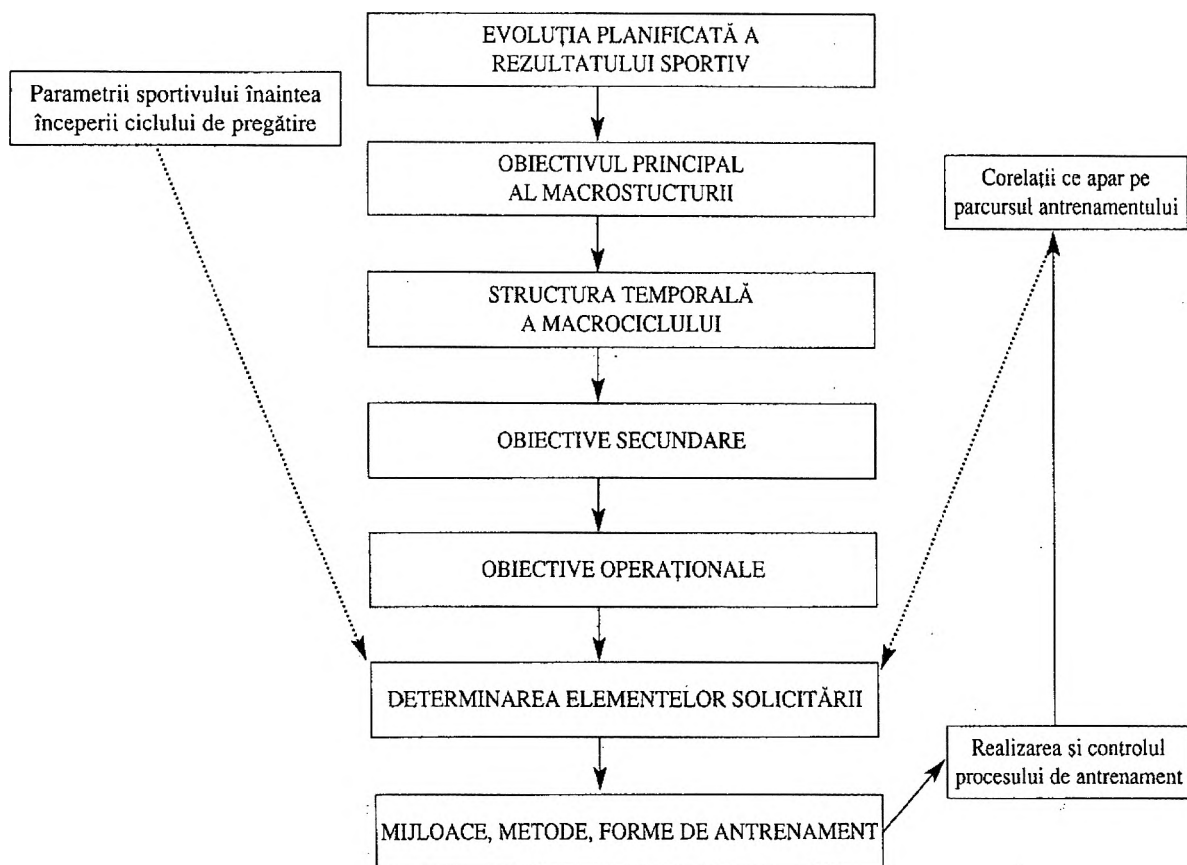
– rezultatele acestor probe pot determina indirect valoarea rezultatelor sportive.

Blahus și colab. (citați de J. Kosendiak, 1987) consideră că în planificarea antrenamentului trebuie utilizate, în primul rând, următoarele modalități de prelucrare a informației:

- a) analiza directă a relației intrare – ieșire, antrenament – rezultat;
- b) determinarea corelației antrenament – rezultat luând în considerație gradul de antrenament al sportivului;
- d) prognoza gradului de antrenament și influența factorilor nedirijați.

Schema nr. 38 – Planificarea ciclului de antrenament

(Jan Kosendiak, 1987)



30.3. Dinamica efortului în cadrul unei macrostructuri

Obiectivul fundamental al planificării pe macrostructură (structura ciclurilor mari, de tipul celor anuale, bianuale, multianuale) constă în obținerea celor mai bune rezultate, la un moment dinainte stabilit care coincide cu atingerea vârfului de formă sportivă.

Macrostructura este divizată în trei perioade, ce corespund celor trei faze ale formei sportive:

- *perioada pregătitoare* corespunde fazei de intrare sau de obținere a formei sportive;
- *perioada competițională* – celei de stabilizare și valorificare a acesteia;
- *perioada de tranziție* – fazei de ieșire sau scoatere momentană din forma sportivă.

În unele cazuri, datorită intervalului de timp foarte scurt existent între două concursuri importante, în cazul periodizării duble sau multiple, macrociclurile pot reuni, într-o singură perioadă, fazele de pierdere și de obținere ale formei sportive.

LUNI	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
FAZE	INTRARE ÎN FORMA						MENȚINERE				IEȘIRE	
	SPORTIVĂ -1-						- 2 -				- 3-	
PER.	PREGĂTITOARE						COMPETIȚIONALĂ				TRANZIȚIE	

LUNI	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
FAZE	1				2			3-1		2		1
PER.	I				II			III-1		II		III

LUNI	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
FAZE	1			2	3-1		2	3-1		2		3
PER.	I			II	III-1		II	III-I		II		III

Raportul dintre fazele de obținere a formei sportive și perioadele de antrenament:

- pe o macrostructură;*
- pe două macrostructuri;*
- pe trei macrostructuri.*

Perioada pregătitoare

Perioada pregătitoare este unitatea structurală cea mai lungă și permite construirea fundamentului funcțional necesar executării volumelor mari de efort specific (muscular, psihic, tehnico-tactic) axate pe pregătirea competițiilor. Perioada pregătitoare se divide în două etape:

- etapa de pregătire generală (de bază);
- etapa de pregătire specifică (precompetițională).

Etape de pregătire generală are ca obiectiv principal *creșterea capacității generale de efort a sportivului*, pregătind astfel organismul pentru susținerea efortului specific care va aduce o îmbunătățire evidentă a rezultatelor sportive, organismul obișnuindu-se cu volume mari, ce solicită atât metabolismul aerob, cât și pe cel aerob-anaerob și anaerob. O pondere mare vor avea și antrenamentele care acționează asupra dezvoltării capacităților condiționale (viteză, forță, rezistență), a celor coordinative și cele care vizează învățarea, consolidarea sau perfecționarea tehnicii, în unele cazuri chiar restructurarea unor deprinderi greșit executate.

Etape de pregătire specifică este axată direct pe obținerea formei sportive. Aceasta se traduce prin *consolidarea sau perfecționarea tuturor deprinderilor tehnice, a acțiunilor tehnico-tactice, dezvoltarea în continuare a capacităților condiționale și coordinative prin creșterea ponderii exercițiilor de pregătire specifică*, apropiate de acțiunile din concurs sau a mijloacelor competiționale propriu-zise care, la începutul acestei etape, sunt destul de rare. În cadrul lecțiilor de pregătire trebuie însă respectată o evoluție normală a mijloacelor de pregătire specifică, în sensul că, la început, acestea vor acționa selectiv asupra fiecăreia din componentele capacității de efort specific, după care vor dobândi, puțin câte puțin, un caracter integral.

Calitatea pregătirii depinde de:

- ✓ alternarea sistematică a efortului cu pauza (în concordanță cu particularitățile individuale);
- ✓ variabilitatea stimulilor, în special a volumului și intensității efortului;
- ✓ relațiile reciproce privind starea organismului, rezistența la efort și capacitatea de lucru (aparatură locomotor, mușchi, ligamente, inimă, circulația sangvină, sistem nervos);
- ✓ legăturile reciproce dintre calitățile volitive individuale și rezistența la efort;
- ✓ acțiunea psihică a anumitor forme de antrenament, îmbinate cu fazele de repaus;
- ✓ dozarea efortului, avându-se în vedere calitățile individuale și condițiile specifice.

Perioada competițională

În timpul acestei perioade, trebuie să se asigure *perfecționarea tehnico-tactică, optimizarea pregătirii psihologice și dezvoltarea-menținerea indicilor de forță, rezistență, viteză, ai capacității coordinative*, atinși în perioada pregătitoare. Antrenamentul va fi menținut și eventual ridicat peste nivelul pregătirii specifice, favorizând din plin utilizarea mijloacelor competiționale.

Pregătirea, pentru fiecare întrecere principală, trebuie să îmbine eforturile cu odihna, în funcție de:

- gradul de antrenament și nivelul capacității de efort;
- stabilitatea rezultatelor;
- reacția fizică și psihică la efort, în cadrul antrenamentelor și concursului;
- reglarea motivației competiționale prin refacere;
- refacere și stabilizare psihică;
- creșterea rezultatelor pe baza supracompensației.

Durata sezonului competițional pretinde repartizarea, precis orientată a sarcinilor, deoarece pe parcursul concursurilor, fenomenele crescânde ale oboselii pot fi înlăturate numai prin intermediul planificării judicioase și echilibrate a pregătirii.

Obiectivul principal al acestei perioade este acela de a-l face pe sportiv capabil să obțină, la modul optim și la momentul oportun, cel mai mare randament posibil, valorificând:

- calitățile psiho-morale, aptitudinile motrice, abilitățile tehnice, capacitatea, cunoștințele și experiențele tactice dobândite printr-un antrenament adecvat, pe termen lung;
- condițiile organizatorice, climatice și temporale ale locului unde se desfășoară concursul.

Conținutul și durata pregătirii imediate pentru concurs depinde de importanța competiției, obiectivele stabilite, forța adversarilor, în special a favoriților, zilele de desfășurare și ritmul concursului, poziția geografică, particularitățile instalațiilor de concurs, momentul în care este plasată această parte a pregătirii în ansamblul sezonului competițional.

Din finalitățile și conținuturile sale derivă două ansambluri de sarcini, legate între ele:

- obținerea disponibilității și capacității de performanță maximă sau a formei sportive, în momentul viitoarei competiții;
- acomodarea optimă la condițiile complexe și specifice locului de desfășurare a competiției și la modul de desfășurare.

Pentru a realiza rezultatul maxim la momentul oportun, este necesară o succesiune cronologică corectă a elementelor esențiale ale antrenamentului. Vârfurile de încărcătură ale componentelor se vor planifica astfel:

- pentru mijloacele de **pregătire generală** – din *săptămâna 5* până în *săptămâna 4*;
- pentru **volum**, *săptămânile 4-3*;
- pentru **mijloace specifice**, *săptămânile 3-2*;
- pentru **intensitatea** antrenamentului, *săptămânile 2-1*, înaintea începerii competiției.

Valoarea maximă a solicitării este plasată în *săptămânile 3-2*, înaintea începerii competiției, iar dacă planificarea a fost corectă, prin însumarea temporală sau suprapunerea vârfurilor de încărcătură se obține performanța maximă, într-un moment determinat, în concursul decisiv.

Structura globală a unui mezociclu precompetițional constă din:

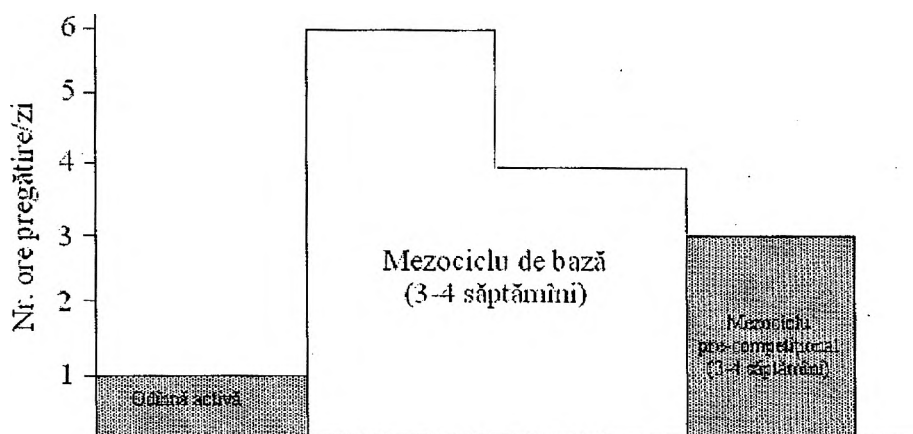
- *Faza de refacere*, câteva zile de odihnă activă, în care se folosesc mijloace de pregătire generală, sporturi complementare, fizioterapie etc. Încărcătura este dată de un *volum* mediu și o *intensitate redusă*.
- *Faza de construcție*, de aproximativ două-trei săptămâni, are ca obiectiv rezolvarea problemelor condiționale, tehnico-tactice. Mijloacele de pregătire sunt specifice, *volumul este mare, iar intensitatea medie*.

– *Faza de formare a rezultatului durează una, două săptămâni, pregătirea este integrală, iar mijloacele sunt competiționale.*

În general, în acest mezociclu, competițiile cu obiective majore privind obținerea „minimală” de calificare, au o acțiune negativă în realizarea performanței optime în concursul decisiv, afectând atât pregătirea psihologică și mobilizarea în vederea concursului principal, cât și structura și planificarea antrenamentului.

În cazul în care, intervalul dintre două concursuri, considerate majore, este mic (5-8 săptămâni) se vor planifica două mezocicluri. **Primul** începe imediat după 4-5 zile de repaus activ, care asigură refacerea după concursul anterior și este un **mezociclu de bază**, ce determină solicitări importante în ceea ce privește dezvoltarea capacităților condiționale. El durează 3-4 săptămâni și este împărțit în două microcicluri, unul de pregătire generală și unul de pregătire specifică.

Schema 38 – Pregătirea directă a competițiilor majore ale sezonului
(Platonov, 1980)



În cursul primei părți a acestui MZC, antrenamentele sunt de bază, *volumul de efort* se situează în jurul a 5-7 ore, fiind repartizat în 2-4 lecții pe zi, iar în final se planifică concursuri de pregătire și verificare.

A doua parte a MZC are un *caracter specific*, în care *volumul nu depășește mai mult de 3-4 ore pe zi, iar intensitatea este mult mărită.*

După acest mezociclu de bază intervine un **MZC precompetițional** în care lecțiile principale sau probele de control trebuie să fie planificate, pe cât posibil, la orele la care urmează să se desfășoare concursul. Dacă acest orar nu este dinainte cunoscut sau dacă sportivul trebuie să participe la mai multe probe în decursul a 3-4 ore, este logic ca antrenamentele să fie organizate la ore diferite, de la o zi la alta. Ultimele 3-5 microcicluri, care preced concursul, trebuie să fie structurate pe un ritm similar celui prevăzut în timpul competiției, cu alte cuvinte se va respecta aceeași repartitie a zilelor de efort intens și de repaus relativ. O atenție deosebită trebuie dată structurii ultimelor 7-14 zile, ce preced competiția, zile în care antrenamentele ies din schema obișnuită, luând în considerare caracteristicile sportivului, starea funcțională, nivelul de antrenament, însușirea tehnicii și tacticii de concurs, starea psihică. În ultimele 3-5 zile se poate crește numărul mijloacelor executate pe fond de viteză, care stimulează activitatea sistemului nervos central și se va reduce numărul exercițiilor de rezistență, deoarece faza de restabilire după acest tip de efort este mai lungă.

Perioada de tranziție

Perioada de tranziție are ca obiectiv fundamental *asigurarea refacerii capacității de efort, după solicitările intense din antrenamentele și competițiile macrostructurii precedente, în același timp menținând un nivel de pregătire suficient, astfel încât macro ciclul următor să debuteze în condiții corespunzătoare.*

Intensitatea și durata sezonului competițional este cea care determină, în principal, durata acestei perioade, care va fi tot atât de lungă pe cât a fost sportivul de solicitat.

Conținutul acestei perioade este variabil:

- în unele cazuri, se alternează repausul activ și pasiv;
- alteori, după câteva zile de repaus pasiv, se va pune în valoare un antrenament intens, pe modelul mezociclului de acomodare, din prima parte a perioadei pregătitoare;
- a treia variantă, intermediară, face apel la mijloacele de refacere activă, asociate cu efortul nespecific, ansamblu care permite menținerea stării de antrenament.

În perioada de tranziție, antrenamentele sunt caracterizate printr-un *volum mic*, în jurul a unei treimi din cel atins în perioada pregătitoare și *intensitate scăzută*.

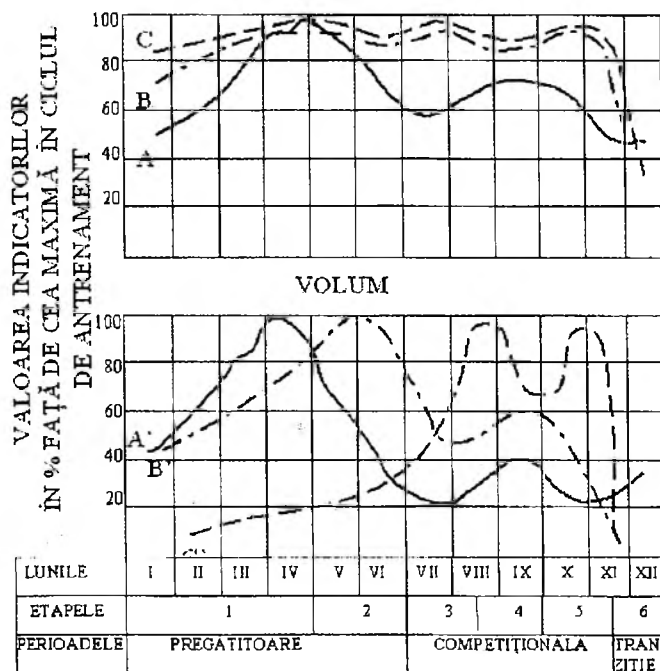
O perioadă de tranziție corect elaborată trebuie să permită sportivului abordarea macrostructurii următoare în condițiile unei capacități fizice și psihice refăcute, având un nivel funcțional superior celui prevăzut la începutul macrostructurii precedente.

Regulile generale de planificare a eforturilor pe o macrostructură au fost enunțate de N. Platonov (1990):

- stabilirea unor raporturi, cât mai rațional posibil, între exercițiile destinate dezvoltării capacităților condiționale;
- stabilirea combinațiilor optime între solicitare și refacere;
- organizarea unui proces unic din punctul de vedere al efortului, refacerii și alimentației;
- îmbunătățirea evaluării reacțiilor sportivilor, în diferite activități, a modului de organizare și corectare a procesului de antrenament, la nivel individual;
- acordarea unei atenții deosebite pregătirii psihologice, care-i va permite sportivului mobilizarea resurselor necesare depășirii unor situații neprevăzute, care apar pe parcursul probei de concurs.

Schema nr. 40 – Dinamica eforturilor într-un ciclu anual de antrenament

(după Matveev și Novicov, 1980)



Exemplul clasic de macrostructură anuală îi aparține lui Matveev și poate fi aplicat conform particularităților fiecărei ramuri de sport. În condițiile în care numărul de concursuri a crescut, s-a trecut la periodizarea multiplă (două și trei macrostructuri pe an de pregătire). Paradoxal, creșterea importantă a densității competiționale în multe ramuri de sport a determinat revenirea la o singură macrostructură, cu o perioadă competițională foarte lungă.

30.4. Plan de pregătire anual volei - juniori

OBIECTIV DE PERFORMANȚĂ:

Ocuparea locului 2-3 în Campionatul Național de Juniori

OBIECTIVE DE INSTRUIRE:

Pregătire fizică

– dezvoltarea capacității de efort aerob-anaerob, a calităților motrice de bază și a celor specifice voleiului, viteză, viteză în regim de rezistență și forță, capacități coordinative.

Pregătire tehnică

– consolidarea și perfecționarea tuturor elementelor și procedeele tehnice (serviciu, pase cu două mâini de sus și de jos, lovitură de atac, blocaj).

Pregătire tactică

– învățarea, consolidarea sau perfecționarea tuturor acțiunilor tehnico-tactice și a sistemelor de joc.

Pregătire psihologică

– dezvoltarea rezistenței la stress, obținerea și menținerea stabilității emoționale.

Pregătire teoretică

– însușirea tuturor prevederilor regulamentului competițional și a eventualelor modificări care pot apărea.

CALENDARUL COMPETIȚIONAL

COMPETIȚIE	DATA
Turul Campionatului Național	01.10, 08.10, 15.10, 22.10, 29.10.2000
Returul	12.11, 19.11, 26.11, 03.12, 10.12.2000
Jocuri eliminatorii (locul II în grupe)	25.02 – 04.03.2001
Turnee semifinale	23.03 – 25.03.2001
Turneul final	25.04 – 29. 04.2001

**Structura și conținutul pregătirii pe anul de pregătire și concurs
15.05.2004 – 14.04.2005**

etapa	mezostructuri	loc	as133	zp	zl	c
Perioada pregătitoare I: 15 mai – 20 august 2000						
Etapa pregătirii de bază	MZC 1 – de acomodare 5.05 – 28.05.2000	Club	2	2	1	1
	MZC 2 – de bază 29.05 – 25.06.2000	Club	3	3	6	3
	MZC 3 – de bază dezvoltare 26.06 – 16.07.	Club	17	17	3	3
	MZC 4 – de bază 17.07 – 30.07.2000	Cantonament	28	14	–	2
Etapa precompetițională	MZC 5 – pregătire și control 31.07 – 20. 08.	Club	19	19	2	4
	MZC 6 precompetițional 21.08. – 10.09.2000	Club	17	17	3	6
	MZC 7 precompetițional 11.09. – 01.10.2000	Club	18	18	2	6
Perioada competițională I: 01 octombrie – 20 decembrie 2000						
Competițională	MZC 8 competițional 02.10 – 29.10.2000	Club	24	24	4	4
	MZC 9 – intermediar 30.10 – 12.11.2000	Club	12	12	2	1
	MZC 10 competițional 13.11 – 20.12.2000	Club	29	29	5	5
Refacere	MZC 11: refacere 21.12 – 07.01.2001	vacanță	–	–	18	–
Perioadă pregătitoare II 08 ianuarie – 18 februarie 2001						
Etapa de bază	MZC 12 de bază 08.01 – 28.01.2001	Club	18	18	3	2
Etapa precompe- tițională	MZC 13 precompetițional 29.01 – 18.02.2001	Club	18	18	3	5
Perioada competițională 19 februarie – 26 martie 2001						
	MZC 14 competițional 19.02 – 04.03.	Clu	10	10	2	3
	MZC 15 intermediar 05.03 – 25.03.2001	Club	18	18	3	1
	MZC 16 precompetițional 26.03. – 08.04.2001	Club	12	12	2	3
	MZC 17 competițional 09.04 – 26.04.2001	Club	10	10	2	2
Perioada de tranziție 27 aprilie – 14 mai 2001						
refacere	MZC 18 odihnă activă	Club	14	14	3	–
Total		293	293	62	47	

Solicitările de antrenament

Indicatori cantitativi

Indicatori cantitativi temporali

MZC	Nr. ore a.s.	Nr. ore preg. tehnică	Nr. ore preg. tactică	Nr. ore preg. fizică
MZC 1	34 ore	8 ore 30'	–	25 ore 30'
MZC 2	34 ore	10 ore	3 ore	21 ore
MZC 3	26 ore 30'	10 ore	4 ore 30'	12 ore
MZC 4	42 ore	26 ore	8 ore	8 ore
MZC 5	30 ore 30'	9 ore 30'	13 ore	4 ore
MZC 6	26 ore 30'	5 ore 30'	17ore	4 ore
MZC 7	29 ore 30'	5 ore 30'	20 ore	4 ore
MZC 8	36 ore	6 ore	22 ore	6 ore
MZC 9	18 ore	6 ore	6 ore	6 ore
MZC 10	48 ore 30'	10 ore 30'	32 ore	6 ore
MZC 11	–	–	–	–
MZC 12	28 ore 30'	10 ore	3 ore 30'	15 ore
MZC 13	28 ore 30'	9 ore	15 ore	4 ore 30'
MZC 14	15 ore	3 ore	10 ore	2 ore
MZC 15	28 ore 30'	10 ore	11 ore 30'	7 ore
MZC 16	20 ore	6 ore	12 ore	2 ore
MZC 17	16 ore 30'	5 ore	10 ore	1 oră 30'
MZC 18	16 ore	6 ore	–	10 ore

Probe de control

- deplasare 6 x 4 m cu plecare având mâna sportivului pe una din linii. Se pornește cronometrul la ridicarea mâinii de pe linia laterală și se oprește în final, la atingerea aceleiași linii cu mâna;
- săritura în lungime de pe loc (fără dublă bătaie);
- deplasare înainte-înapoi 8 x 6 m;
- săritură pe verticală cu elan, specifică loviturii de atac, cu bătaie pe ambele picioare. Înainte de efectuarea acestei probe, sportivul va fi măsurat cu brațul de atac întins;
- săritura pe verticală.

Probele se vor da de două ori fiecare și se va înregistra rezultatul cel mai bun.

Probele se vor da la începutul și sfârșitul fiecărei perioade pregătitoare și în timpul perioadelor competiționale, cel puțin o dată.

Baza materială, instalații, aparatură

Dotări materiale necesare:

- echipament pentru antrenament;
- echipament concurs;
- 20 mingi.

Locurile și formele de pregătire

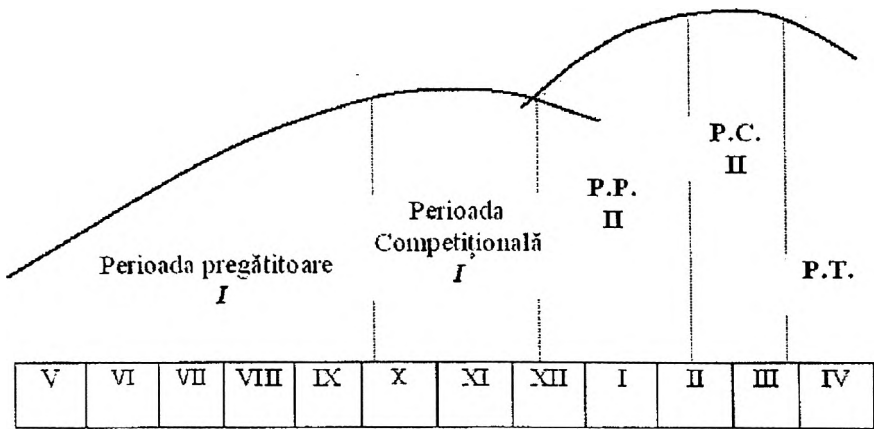
București – pregătire în cadrul clubului

Piatra Arsă – Cantonament de pregătire

Datele efectuării controlului medical

Nr. crt.	Data	Locul
1	15 septembrie 2000	I.M.S. București
2	5 noiembrie 2000	I.M.S. București
3	26 aprilie 2001	I.M.S. București

Graficul formeii sportive



Plan de pregătire pe microstructură¹³¹

Ramura de sport: GIMNASTICĂ ARTISTICĂ

Perioada : PREGĂTITOARE (etapa pregătirii de bază)

Nivel de instruire: categoria MICA GIMNASTĂ (echipă reprezentativă a clubului)

Program de antrenament (cantonament)

aparat	luni		marți		miercuri		joi		vineri		sâmbătă		duminică	
Sărituri	x			o	x	o			x		x			
Paralele	x			o		o				o	x			
Bârnă		o		o		o	x		x	o		o		
Acrobat		o	x			o					o		o	x
Artistică			x				x					x		
Sol														
Preg.fiz.	x	o	x	o	x	o	x		x	o	x	o ¹³²	x ¹³³	

Numărul total de lecții de antrenament este de 12/săptămână, 24 ore, ceea ce echivalează cu un volum de 90%, iar intensitatea se situează în jurul valorii de 70%.

Obiective curente:*Pregătire fizică:* dezvoltarea vitezei de execuție, a forței și mobilității*Pregătire tehnică:***Paralele:** consolidarea tehnicii roților înapoi și înainte în sprijin înainte**Sol:** consolidarea torentului acrobatic: roată întoarsă, răsturnare înapoi, salt grupat înapoi**Sărituri:** învățarea săriturii stând pe mâini cu întoarcere 180° în zborul I**Bârnă:** consolidarea elementelor răsturnare lentă înapoi și înainte; răsturnare înapoi; coborâre: salt grupat înapoi de pe loc și din răsturnare lentă*Pregătire artistică:* formarea ținutei corecte și a expresivității mișcărilor;

Lecția 1 ora 8 – 10	Lecția 3 ora 8 – 10
Sărituri: învățare stând pe mâini – peste cuburi de burete; stând pe mâini peste cal.	Acrobatică: idem luni + salt grupat de pe loc cu aterizare la punct fix.
Paralele: repetarea îndreptării cu sprijin înainte; repetarea roții înapoi cu sprijin înainte; repetarea roții înainte cu sprijin înapoi.	Artistică: învățarea unui nou complex de bază (partea I) legări de sărituri artistice la centru.
Pregătire fizică: dezvolt. forței Sărituri cu genunchii la piept (pe bârna joasă); stând pe mâini din forță (pe sol).	Pregătire fizică: dezvolt. forței Sărituri drepte peste coardă; stând pe mâini din forță din sprijin stând depărtat; sprijin echer depărtat, menținut.
Lecția 2 ora 14 – 16	Lecția 4 ora 14 – 16
Bârnă: repetarea elementelor gimnice; răsturnare lentă înapoi și înainte; răsturnare înapoi; coborâre: salt grupat înapoi de pe loc și din răsturnare lentă.	Paralele: idem luni + coborâre stând pe mâini.
Acrobatică: consolidare – torent de răsturnări înapoi; salt grupat înapoi din răsturnare înapoi; roată întoarsă, răsturnare înapoi, salt grupat înapoi.	Bârnă: idem luni
	Pregătire fizică: dezvolt. forței, vitezei, mobilității
	PFG. alergare de viteză pe 25 m; sărituri din ghemuit în ghemuit cu deplasare în lungime; circuit de forță; sfoară dr. (stg.) și lateral; pod de jos.

131. plan elaborat de conf. univ. dr. Vasilica Grigore.

132. o – antrenament post meridian.

133. x – antrenament ante meridian.

Lecția 2 ora 14 – 16 Pregătire fizică: dezvolt. forței, vitezei, mobilității. PFG. Ridicarea picioarelor din atârnat la scara fixă; alergare de viteză pe 25 m, sfoară dr. (stg.) și lateral; îndoirea trunchiului înainte din așezat și menținere. PF Sp. sărituri în sprijin pe bara joasă; stând pe mâini din forță (pe bârnă) din sprijin sând depărtat.	Lecția 4 ora 14 – 16 PFSp deplasare în stând pe mâini în jurul covorului (cine merge mai mult).	
Lecția 5 ora 8 – 10 Paralele: idem marți. Bârna: idem marți. Pregătire fizică: dezvoltarea forței. Atârnat la bara înaltă la paralele: trageri în brațe cu răsturnare în sprijin înapoi; sprijin cu mâinile pe cal: bătăi pe trambulină.	Lecția 7 ora 8 – 10 Artistică: învățarea părții a II-a a complexului; repetarea părții I; legări și combinații la centru. Bârna: repetare: mers pe vârfuri cu rotări sagitale și frontale ale brațelor; pas înalt; pas arcuit; pas fandat; întoarcere fouette en dedans și en dehors; întoarcere passe en dehors; învățarea piruetei passe 360 en dehors c finalizare pe două picioare; repetarea aterizării specifice din elemente acrobatică cu fază de zbor. Pregătire fizică: dezvoltarea forței, mobilității Circuit de forță; sfoară înainte lateral-menținut; pod (ridicări și coborâri în culcat dorsal).	
Lecția 6 ora 14 – 16 Sărituri: învățarea săriturii stând pe mâini cu întoarcere 1800 în zborul I; repetarea săriturilor peste cuburi și cal prin stând pe mâini. Paralele: idem L5 Acrobatică: repetarea elemente-lor de acrobatică ușoare; salt grupat de pe loc Pregătire fizică: dezvoltarea forței. sărituri drepte peste coardă (pe bârna joasă); sprijin echer menținut (pe sol); culcat dorsal, ridicări în așezat echer (bricege).	Lecția 8 ora 14 – 16 Liber Meditații pentru școală Plimbări, joacă	
Lecția 9 ora 8 – 10 Bârnă: idem miercuri. Sărituri: idem miercuri. Pregătire fizică: Dezvoltarea vitezei, mobilității, rezistenței. Alergare pe 25 m; sfoară înainte, lateral; stând depărtat cu trunchiul aplecat înainte pe o șipcă, extensia brațelor și bărbia în piept, menținere; alergare de durată.	Lecția 11 ora 8 – 10 Sărituri: idem luni. Paralele: idem luni. Pregătire fizică: idem luni.	Lecția 13 ora 8 – 10 Acrobatică: idem vineri Artistică: învățarea unor pași de dans sportiv și de discotecă; improvizații pe muzica preferată de gimnaste. Pregătire fizică: huștiuliuc, badminton
Lecția 10 (14 – 16) Acrobatică: răsturnare înainte pe un picior, roată întoarsă (pentru flik); roată întoarsă trei răsturnări înapoi; salt grupat de pe loc; roată întoarsă, răsturnare înapoi, salt grupat înapoi. Paralele: idem marți. Bârnă: idem luni. Pregătire fizică: dezvoltarea forței stând pe mâini din forță pe sol și pe bârna mare; atârnat la paralele (pe bara joasă) trageri în brațe.	Lecția 12 (14 – 16) Idem luni.	Lecția 14 (14 – 16) Liber Drumetii

Pregătire psihologică: dezvoltarea perseverenței, a curajului și a stăpânirii de sine.

Exemplu de plan de lecție cuprins în cadrul acestei microstructuri

Obiective operaționale:

- Consolidarea tehnicii săriturii prin stând pe mâini peste cal;
 Consolidarea tehnicii roților înainte și înapoi din sprijin înainte;
 Dezvoltarea simțului aterizărilor pe bârnă, după faza de zbor.

Mijloace	dozare
SĂRITURI	
– bătaie pe trambulină și sprijin plutitor	3 x 5
– elan, bătaie pe trambulină și înălțare (cu ajutor)	5x
– elan, bătaie și răsturnare în stând pe mâini (cu ajutor și oprire în stând pe mâini pentru corectarea poziției umerilor)	5x
– partea a II-a a săriturii prin stând pe mâini (cu ajutor) cu accente pe aterizare	5x
– săritură prin stând pe mâini peste cuburi de burete (fără ajutor)	10x
– săritură prin stând pe mâini peste cal (cu ajutor)	10x
PARALELE	
– stând cu fața spre bara joasă, trecere în atârnat echer prin săritură și balans înainte cu accent pe extensia picioarelor în punctul maxim al balansului înainte (cu ajutor)	10x
– atârnat echer pe bara joasă, cu vârfurile la bară, balansări înainte – înapoi și trecere în sprijin pe bara joasă (cu ajutor)	5x
– îndreptare în sprijin, din stând cu fața la bara joasă (cu ajutor)	
– sprijin înainte pe bara joasă, balansări înapoi în sprijin plutitor și revenire	10 x
– roată înapoi în sprijin înainte pe bara joasă	3 x 5
– sprijin înainte pe bara joasă și dezechilibrare spre înainte (cu ajutor)	10 x
– roată înainte în sprijin înainte	5 x
Se lucrează la cele două aparate simultan, pe grupe de 7 gimnaste.	5 x 2
Pregătire fizică	3 x 5 x 8 m
– sărituri cu genunchii la piept (bârna joasă)	5 x 3
– stând pe mâini din forță (sol)	V – 75% I-70%

PARTEA a IV-a

DIDACTICA EDUCAȚIEI FIZICE ȘI SPORTULUI ADAPTAT

31. EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT ADAPTAT

Educația fizică reprezintă o necesitate pentru toți indivizii societății și în special pentru cei cu nevoi speciale (cu diferite tipuri de deficiențe). Acesta este un adevăr care nu mai trebuie justificat, având în vedere rolul benefic în recuperarea fizică, motrică, afectiv-emoțională etc. Astfel apare termenul de **educație fizică specială sau adaptată**, care circumscrie o **ramură a educației fizice ce urmărește recuperarea și integrarea socială, prin promovarea programelor adaptate diferitelor tipuri de deficiențe**. Se cunosc trei tipuri de asemenea programe:

- programe adaptate care implică modificarea activităților fizice tradiționale, astfel încât să ofere posibilități de participare pentru toți deficienții;
- programe corective care se adresează în special recuperării funcției posturale și a deficiențelor de biomecanică a mișcării;
- programe de dezvoltare care urmăresc îmbunătățirea nivelului calităților motrice și a posibilităților de realizare a deprinderilor și priceperilor motrice.

Copiii și tinerii cu nevoi speciale sunt incluși în programe de reinsertie socială ale căror obiective pot fi realizate și prin intermediul activităților sportive.

Sportul adaptat constituie o ramură a sportului care *utilizează structuri motrice, reguli specifice, condiții materiale și organizatorice modificate și adecvate cerințelor proprii diferitelor tipuri de deficiențe (nevoi speciale)*.

În 1952 au avut loc primele jocuri internaționale pentru subiecții imobilizați în cărucioare cu roțile, sub numele de International Stoke Mandeville Games. În timp, alte organizații au apărut și și-au creat identități proprii, cu referire la principalele tipuri de deficienți – nevăzători, surzi, ambliopi, infirmi la nivel motor cerebral și amputați.

Dezvoltarea instituțională a sportului adaptat a cunoscut două etape, prima vizând **sportul adaptat segregat** (destinat exclusiv subiecților cu dizabilități), iar cea de a doua, actuală, este axată pe promovarea **sportului integrat** (în care deficienți și subiecți fără deficiențe participă împreună la competiții sau în care se reunesc mai multe tipuri de deficiențe într-un sistem competițional unic).

Sportul adaptat cuprinde, în funcție de nivelul de integrare și de gradul deficienței, următoarele variante:

- ✓ Activități sportive care nu se deosebesc ca structură, reguli, condiții organizatorice și materiale de ramurile sportive cunoscute (un atlet cu retard mintal participă la probe din alergări).
- ✓ Activități sportive care păstrează structura și regulile obișnuite dar beneficiază de condiții materiale care compensează într-o anumită măsură deficiența competitorului (un nevăzător care participă într-o competiție de popice beneficiază de o delimitare proeminentă a culoarului de lansare a bilei).
- ✓ Activități sportive la care participă atât competitori cu deficiențe, cât și competitori normali, subiecții deficienți având unele facilități regulamentare (subiecții participanți la competițiile de tenis au dreptul să returneze mingea după două căderi succesive ale acesteia).
- ✓ Activități sportive la care participă competitori cu și fără deficiențe, toți se supun unei versiuni modificate a probei sau ramurii sportive respective (competitori de orice tip participă în cărucioare cu roțile la orice joc de baschet).

- ✓ Activități sportive de tipul „Special Olympics” la care participă exclusiv subiecții cu deficiențe de același tip și grad.

Acest cadru conceptual se bazează pe gradul de integrare a deficientului (în calitate de competitor sau coechipier) și de tipul de sport (adaptat sau neadaptat). Structura accentuează interacțiunile dintre sportivii cu și cei fără deficiențe, element-cheie al integrării sociale.

31.1. Principii de instruire în educație fizică și sport adaptat

31.1.1. Principiile aplicării teoriei compensației în procesul instruirii

La ora actuală, una dintre principalele preocupări în psihopedagogia specială este aceea de a studia aplicarea teoriei compensației în procesul de învățământ.

Analizând specificul dezvoltării copiilor cu deficiențe, M. I. Zemțova (1965, citată de Gh. Radu, 1999) definește compensația drept „proces de dezvoltare, în condițiile căruia se formează noi sisteme dinamice de legături condiționate; au loc diferite substituiri; se produc corectări și refaceri ale unor funcții distruse sau nedezvoltate; se formează modalități de acțiune și însușire a experienței sociale; se dezvoltă capacități fizice și mintale și personalitatea copilului în ansamblul său”.

În procesul de învățământ rolul compensației este studiat din perspectiva formelor de bază ale acesteia, și anume:

- *vicarierea*, respectiv suplinirea unei funcții pierdute, prin activitatea altora; această formă are o pondere însemnată în dezvoltarea copiilor cu deficiențe senzoriale;
- *restructurarea funcțională* a activității oricărui organism lezat, în condițiile specifice impuse de prezența oricărei deficiențe.

Pornind de la ideea conform căreia adaptarea compensatorie poate avea loc doar în cadrul unei intervenții educaționale corect dirijate, D. Damaschin (1973, citat de Gh. Radu, 1999) consideră că specialiștii trebuie să aibă în vedere o serie de **principii**. În contextul specific al practicării exercițiilor fizice, aceste principii vor dobândi note specifice.

1. Principiul integrării și ierarhizării. Presupune cunoașterea și favorizarea în procesul de instruire a unor raporturi dinamice de subordonare, succesiune, sincronizare între diferitele laturi ale comportamentului. Aceste raporturi pot avea loc doar în contextul interacțiunii dintre individ și mediul social. În consecință, dezvoltarea compensatorie în plan biologic și psihic poate avea loc doar într-un mediu social-educational favorabil.

Cerințele educative generale nu diferă în mod fundamental de cele clasice și se rezumă la oportunități mai mari de mișcare, de exersare, de practică, prezența încurajării permanente și a unei instruirii competente de specialitate. În acest fel, ajustarea socială se va realiza fără sincope, în interiorul condiției limitante a copilului. Subliniem faptul că specialistul se va concentra asupra abilităților subiectului, pe care le va pune în valoare, și mai puțin pe dizabilitățile acestuia.

2. Principiul determinismului. Presupune acțiunea unor factori externi asupra dezvoltării individului, prin intermediul factorilor interni. Acest principiu impune recunoașterea faptului că influența procesului educațional asupra individului depinde de particularitățile sale de creștere și dezvoltare.

În acest context, se evidențiază importanța respectării principiului accesibilității, dus până la individualizare. Astfel, activitatea de educație fizică și sport desfășurată cu persoana deficientă impune reconsiderări ale proiectării și planificării instruirii.

3. Principiul activismului subiectului. Respectarea acestui principiu este decisivă în favorizarea restructurării compensatorii a schemelor funcționale ale organismului afectat.

4. Principiul unității. Scoate în evidență faptul că dezvoltarea compensatorie poate avea loc doar în condițiile în care există o abordare echilibrată a tuturor laturilor personalității. Astfel, activitățile intelectuale, cele psihomotrice, cele de educație fizică și sport etc. trebuie să aibă o puternică legătură între ele.

5. Principiul analizei și sintezei. Dat fiind faptul că activitatea analitico-sintetică este afectată adesea la copiii cu deficiențe, procesul de învățământ trebuie să își propună o serie de influențe stimulatoare în acest sens. Deși progresele sunt mai greu de obținut la deficienții mintali, exersarea unor modele pozitive formează în cortex scheme de acțiune eficiente, corecte, care pot sta la baza utilizării comportamentelor dezirabile (vezi influența interiorizării prevederilor regulamentare asupra comportamentului global al copilului).

31.1.2. Principii didactice în educație fizică și sport adaptat

1. Principiul participării conștiente și active

Acest principiu exprimă faptul că orice proces de învățare trebuie să aibă la bază asimilarea activă, reflectată de refacerea permanentă a vechilor structuri cognitive, prin integrarea noilor informații.

În cazul copiilor cu deficiențe, mai ales cu deficiențe mintale și auditive, raportarea lor la procesul de învățare este diferit. Astfel, copiii pot fi: hipoactivi (lenți, dezinteresați, nemotivați) sau, dimpotrivă, hiperactivi (precipitați, necontrolați, repeziți).

În același timp, la deficientul mental de exemplu, participarea activă este îngreunată și datorită insuficienței înțelegerii a conținuturilor și recurgerii la învățarea mecanică. În aceste condiții, procesul de acomodare se desfășoară cu dificultate, modificarea vechilor cunoștințe, prin integrarea unor noi informații, realizându-se într-un ritm extrem de lent.

2. Principiul unității dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract

Se referă la importanța asigurării unei baze intuitive cât mai largi în procesul învățării, astfel încât pe baza informațiilor perceptive să se elaboreze generalizări și să se formeze reprezentări cu care persoana deficientă să opereze pe plan mental.

Particularitățile utilizării intuiției în actul de învățare sunt date de specificul proceselor cognitive. Astfel, percepția la persoanele deficiente este globală, săracă, nediferențiată, incompletă, cu goluri, în timp ce reprezentările sunt înguste, rigide și dezorganizate. La persoanele cu deficiențe, intuiția joacă un rol compensator în învățare, prin faptul că stă la baza formării unor reprezentări active, cu care să se poată opera în plan conceptual. (I. Stănică, 1997)

Respectarea acestui principiu presupune asigurarea condițiilor de învățare multisenzorială.

3. Principiul însușirii temeinice și a durabilității rezultatelor obținute

Acest principiu subliniază importanța ordonării și încadrării cunoștințelor transmise subiecților în sisteme cu posibilități de actualizare. Respectarea acestui principiu presupune:

- înțelegerea cunoștințelor, și nu memorarea mecanică a acestora;
- crearea unor situații variate de aplicare a cunoștințelor dobândite;
- asigurarea unui număr suficient de mare de repetări, astfel încât să se asigure fixarea cunoștințelor;
- pregătirea și realizarea evaluărilor parțiale și finale.

4. Principiul accesibilității

Respectarea acestui principiu presupune:

- cunoașterea particularităților psiho-motrice ale copiilor cu deficiențe și stabilirea strategiilor didactice corespunzătoare;
- tratarea diferențiată și individualizată a copiilor.

Importanța stabilirii nivelului optim al cerințelor exprimate de procesul de învățământ față de copiii cu deficiențe rezultă din fenomenele care pot apărea în cazul neadaptării exigențelor la particularitățile acestora:

- învățarea mecanică, suprasolicitarea, scăderea interesului, absenteismul, atunci când cerințele sunt prea mari;
- dezinteres, indisciplină, apariția unor preocupări colaterale, atunci când cerințele sunt sub nivelul posibilităților copiilor.

În afara principiilor mai sus enunțate, în **sportul adaptat** (care implică și activități competiționale și deci antrenament sportiv) intervin și unele aspecte specifice, cum ar fi:

■ **Principiul individualizării** în activitățile fizice adaptate se bazează atât pe tipul de deficiență și gradul acesteia, cât și pe reactivitatea subiectului la efort, plecând de la premisa că subiectul cu nevoi speciale este o individualitate care se adaptează eforturilor conform particularităților sale. Acest principiu se referă la situațiile din concurs, din antrenamente, după antrenamente, înainte de efort și post efort etc. Datele trebuie cunoscute longitudinal, pentru a lua decizii în conformitate cu starea reală, biologică și psihologică în care se află sportivul. Individualizarea se bazează și pe informațiile subiective și reactivitatea psihică la stimuli speciali, la sugestii și efectul placebo etc.

■ **Principiul adaptării (readaptării) progresive la tipul de solicitare programat sau gradarea efortului.** Adaptarea progresivă presupune gradarea efortului pe baza regulilor cunoscute, de la ușor la greu, de la simplu la complex, de la cunoscut la necunoscut, oferind organismului sportivului deficient posibilitatea obișnuirii cu anumite tipuri de solicitare. În activitatea practică se procedează inițial la creșterea volumului de lucru, cu scopul creșterii capacității aerobe a organismului și realizarea unor acumulări cantitative, ce fac posibilă creșterea ulterioară a intensităților și salturile calitative.

Având în vedere complexitatea antrenamentului, se impune programarea unor lecții cu tematică diferită: *de pregătire fizică generală și specifică, de pregătire tehnică sau tehnico-tactică, de dezvoltare a posibilităților anaerobe sau aerobe* etc., găsindu-se forma potrivită de îmbinare a acestora cu scopul obținerii unui randament cât mai bun.

De exemplu, volumu (pe segmentele valide), la care sunt supuși sportivii în fotoliul rulant, poate fi superior ca valoare celui întâlnit în lucrul cu sportivii valizi, deoarece solicitările cardio-vasculare sunt mult mai reduse. În general, progresul și la această categorie de subiecți este dat de intensitatea efortului; învățarea unor noi elemente și procedee tehnice sau acțiuni tehnico-tactice și creșterea intensității se face pe baza volumului.

■ **Principiul ciclicității antrenamentului** are la bază alternarea efortului cu odihna și se aplică cu precădere la subiecții angrenați în activitate sportivă de performanță (Special Olympics, Paralympics etc). Ciclicitatea este prezentă în toate structurile antrenamentului începând de la lecții, microcicluri și mezocicluri, creând premisele aplicării altui principiu, și anume cel al sistematizării. Caracterul ciclic determină succesiunea lecțiilor, ordinea modificării eforturilor sub raportul volumului, intensității și complexității, precum și celelalte componente ale sistemului de antrenament. Deci, ciclicitatea este dată de legile obiective ale rapor-

tului dintre solicitare și refacere și de condițiile adaptării de lungă durată, în scopul dezvoltării capacității de performanță. În sportul adaptat de performanță, forma sportivă determină ciclitatea antrenamentului, caracterul fazic al acesteia constituind în același timp și baza naturală a periodizării acestuia. Astfel, fazei de obținere a formei sportive îi corespunde perioada pregătitoare, fazei de valorificare, perioada competițională, iar celei de pierdere sau scoatere din formă, perioada de tranziție. Acest ciclu se repetă de la un an la altul, dar la nivel superior cantitativ și calitativ.

Repausul, refacerea și recuperarea fac parte integrantă din antrenament, indiferent de nivelul de pregătire al sportivului. Refacerea poate fi:

- refacere în cadrul microciclurilor sau în planul de pregătire individual al sportivului;
- refacere în cursul unui ciclu de pregătire (mezociclu) care se referă la repausul relativ, respectiv la odihnă activă care constă în desfășurarea unei activități cu volume și intensități medii și mici;
- refacere din cadrul perioadei de tranziție, în care pe lângă mijloacele de refacere balneofizio-hidro-terapice se folosesc sporturile complementare, în afara cazurilor de îngrijire medicală, care interzice practicarea altor activități sportive.

■ **Principiul motivației.** Motivația este înțeleasă ca ansamblu de motive cu rol de dinamizare a conduitei subiectului. P. Golu (1973) definește motivația ca „model subiectiv al cauzalității obiective, cauzalitate reprodusă psihic, acumulată în timp, transformată și transferată prin învățare și educație în achiziție internă a persoanei“.

Diversitatea motivelor pentru care tinerii practică sportul a fost relevată de M. Bouet, citat de A. Dragnea, 1996: *nevoi motorii* (nevoia de a consuma energie; nevoia de mișcare); *afirmarea de sine*; *căutarea compensației* (complementară și de echilibrare; pentru surmontare; pentru substituire); *tendințe sociale* (nevoia de afiliere; dorința de integrare); *interesul pentru competiție* (nevoia de succes; nevoia de a se opune altuia; nevoia de a se compara cu alții; nevoia de neprevăzut; trăirea emoțiilor concursului); *dorința de a câștiga*; *aspirația de a deveni campion*; *dorința de emulație*; *dragoste de natură*.

După cum se observă, motivele desfășurării activității sportive de către persoanele cu nevoi speciale pot fi diferite, cel mai adesea întâlnindu-se căutarea compensației, dar nu numai, fapt ce explică diversitatea și complexitatea personalității acestora.

31.2. Aspecte ale învățării și reînvățării motrice la copiii cu cerințe educative speciale

Problematica învățării reprezintă una dintre temele constante abordate de psihologi, pedagogi care subliniază, în esență, elementele conceptuale, etapele, modalitățile de intervenție, condițiile favorizante ale învățării, particularități ale procesului la diverse etape de vârstă etc. Un aspect mai puțin investigat îl reprezintă caracteristicile (re)învățării la copiii cu cerințe educative speciale, care deși respectă patternul clasic al învățării, îmbracă unele aspecte particulare, în concordanță cu tipologia deficienței, severitatea acesteia, condițiile ambientale etc.

Ca fenomen psiho-comportamental, învățarea trebuie abordată ca unitate și interdependență între elementele caracteristice subiectului și cele ale acțiunii sau situației educaționale conduse de profesor.

Definită din punctul de vedere al psihologiei, învățarea reprezintă „dobândirea de către individ a unor forme de comportare, ca urmare a repetării situațiilor sau a exersării“. (M. Epuran, 1976)

Învățarea poate fi privită ca:

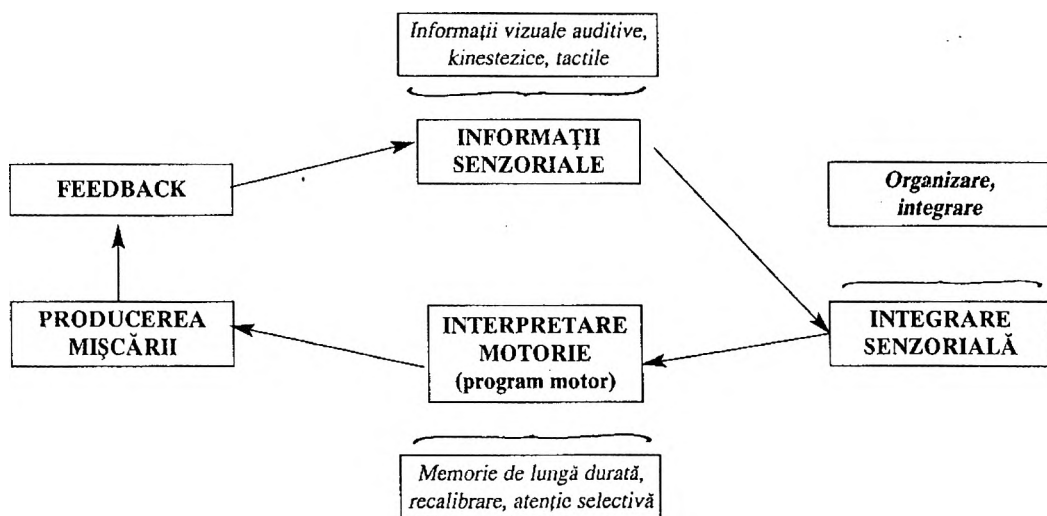
- **rezultat**, când se exprimă în cunoștințe, deprinderi, priceperi, obișnuințe, familiarizare, adaptare etc.;
- **proces**, când referirea se face mai ales la mecanismele care îl condiționează și la desfășurarea fenomenului, exprimat în termeni de însușire, asimilare, modificare, restructurare, întărire etc.;
- **acțiune** operațională dirijată pedagogic sau independentă, individuală sau colectivă, în care termenii sunt predare, instruire, exersare, autoinstruire, putându-se asocia tehnicile și metodele adecvate materialului de învățat și subiectului care învață". (M. Epuran, 1976)

Pornind de la ideea că personalitatea și relațiile interpersonale sunt produse ale învățării, psihologia socială consideră că *învățarea socială* este „o formă superioară de învățare care în procesul organizării sistemice și de nivelare a personalității își subordonează organic toate celelalte forme ale învățării: senzomotorie, cognitivă, afectivă”. (P. Mureșan, 1980)

Învățarea socială este procesul prin care sunt achiziționate și dezvoltate comportamente individuale și colective de natură cognitivă, afectivă, morală, profesională și socială.

Un concept important pentru înțelegerea învățării la copiii deficienți este acela de *învățare multisenzorială*. Prin natura sa, învățarea este un proces care presupune atât informație de tip senzorial, cât și motor. Caracterul său multisenzorial este dat de faptul că învățarea este dependentă de ceea ce vedem, ce pipăim, ce simțim, ce auzim în urma efectuării unei mișcări. „Învățarea multisenzorială este procesul de modificare a conduitei determinat de internalizarea și integrarea stimulilor externi din care rezultă răspunsuri perceptive sau perceptiv-motrice”. (D.L. Gallahue, 1993)

Schema nr. 31.2.1. Etapele procesului perceptiv motric



Ca fenomen psihocomportamental, învățarea trebuie abordată ca unitatea și interdependența dintre elementele caracteristice subiectului și cele ale acțiunii sau situației educaționale conduse de profesor. La rândul său, învățarea motrică este influențată de (cf. D. Siedentop, 1984):

1. Înțelegerea a ceea ce trebuie învățat. În literatura de specialitate, acest aspect este cunoscut sub denumirea de *clarificarea câmpului de stimuli*. Instrucțiunile verbale, demonstrațiile, precum și alte metode de instruire, contribuie la clarificarea sarcinilor motrice pe care copiii le au de executat.

2. Calitatea răspunsului. De-a lungul unei ședințe de exersare (lecție de educație fizică, de antrenament etc.), subiecții dau mai multe răspunsuri (execuții motrice), nu toate fiind

caracterizate prin calitate. Aceasta se obține odată cu exersarea. Studiile de învățare motrică centrate pe determinarea „cantității de exersare” care trebuie realizată, pe mărimea grupului de practicanți și formațiile de lucru cele mai eficiente au arătat că principalul factor de progres rămâne creșterea numărului de repetări pe unitate de timp.

Acest lucru se realizează diferit, în funcție de orientarea metodică aplicată de profesor: în *abordarea tradițională*, copiii stau aliniați într-o formație, așteptând să exerseze, în timp ce în *„educația prin mișcare”* (ca orientare metodologică), subiecții sunt activi tot timpul lecției.

3. Feedbackul reprezintă elementul instruirii care asigură progresul, prin aceea că furnizează informații despre modul în care subiectul a executat sarcina motrică. Diferitele tipuri de feedback se deosebesc prin precizia mesajelor sau cantitatea informației transmise, dar și prin sursa care stă la baza producerii lor. Astfel, se poate vorbi de:

- *feedback intrinsec* (pe care subiectul îl obține singur, ca urmare a executării unei acțiuni motrice) și de
- *feedback extrinsec* (cel pe care îl oferă profesorul, benzile înregistrate, oglinda etc.).

În strânsă legătură cu feedbackul este *întărirea răspunsului*, respectiv orice eveniment care, consecutiv unui comportament, crește posibilitatea ca acel comportament să fie reprodus.

4. Proiectarea instruirii. Aceasta trebuie să asigure progresul în învățare, prin respectarea principiilor de instruire, precum și a particularităților individuale.

5. Metodele de instruire. Acest aspect al învățării motrice poate fi analizat din perspectiva oferită de metodele utilizate pentru transmiterea de către profesor și însușirea de către subiect a informațiilor care stau la baza formării deprinderilor motrice. Fiecare sarcină de învățare cere, pe de o parte, din partea subiectului, anumite capacități și, pe de altă parte, din partea profesorului, asigurarea anumitor condiții externe de prezentare a sarcinii (organizarea instruirii). Astfel, învățarea este influențată de o serie de condiții (R. Gagne, 1977):

- **interne** – vizează capacitățile individului;
- **externe** – controlate de profesor.

31.2.1. Condițiile interne ale învățării

Profesorul va trebui să țină seama de *starea de pregătire* pentru învățare a subiectului, stare caracterizată de o serie de precondiții: *motivație și interes, procesele cunoașterii (percepții, spirit de observație, reprezentări, memorie, imaginație, gândire – convergentă și divergentă), atenție* (M. Epuran, 1985).

În cazul învățării motrice, această stare de pregătire poate fi exprimată prin capacitatea motrică, respectiv de „ansamblul posibilităților naturale și dobândite prin care se pot realiza eforturi variate ca structură și dozare”¹³³.

În acest sens, A. Dragnea și A. Bota (1999) evidențiază existența a două tipuri de **componente ale capacității motrice**:

- *componente stabile*: aptitudini, calități motrice, deprinderi motrice, structuri operaționale, cunoștințe, experiență;
- *componente de stare*: motivație, stări emoționale, care pot favoriza, reduce sau bloca exprimarea capacității motrice.

Aceiași autori, subliniind caracterul complex, multidimensional al capacității motrice, o definesc drept „complex de manifestări preponderent motrice (priceperi și deprinderi), condiționat de nivelul de dezvoltare a calităților motrice, indicii morfo-funcționali, procesele psihice

133. *Terminologia educației fizice și sportului*. Editura Sport-Turism, București, 1978

(cognitive, afective, motivaționale) și procesele biochimice metabolice, toate însumate, corelate și reciproc condiționate, având ca rezultat efectuarea eficientă a acțiunilor și actelor solicitate de condițiile specifice în care se practică activitățile motrice¹³⁴.

Motivația

Motivația comportamentului uman este un subiect extrem de complex și de vast. Tratarea lui succintă în acest paragraf are rolul de a puncta doar câteva aspecte cu implicații asupra procesului de instruire specific domeniului. Cunoscând motivele care susțin activitatea motrică, profesorul poate acționa în sensul stimulării subiectului, a motivării lui pentru învățare.

Înainte de a începe exersarea pentru învățare, este important ca sarcina să fie prezentată ca importantă și să se arate de ce este necesară însușirea ei.

Se pot folosi diferite tehnici de motivare – asistarea la meciuri demonstrative, vizionarea de competiții de înalt nivel etc. Fiecare persoană răspunde într-un anumit fel la o anumită tehnică motivațională, cea mai potrivită depinzând de situația de învățare. Deosebit de eficientă este formularea de scopuri sau cerința către subiecți de a-și formula scopuri, pe care să le atingă la sfârșitul exersării. În acest fel se stabilește un anumit nivel de expectație care trebuie atins și care confirmă învățarea. Motivația are un rol deosebit în cazul copiilor cu deficiențe, datorită particularităților de dezvoltare ale acestora. Copilul cu deficiență de vedere prezintă o tendință pronunțată spre inactivitate. Eșecurile repetate în orientarea în mediul înconjurător (marcate de accidentări sau doar simple incidente) vor determina atitudini reticente și chiar refuzul participării acestuia la activități cu caracter motric. La această atitudine pot contribui și membrii familiei care printr-o atitudine de supraprotecție pot îndepărta copilul de exercițiile fizice. Educația fizică și sportul dispun de mijloace adecvate care să dezvolte acestor copii dorința reală de a se deplasa independent, dorință suficient de puternică pentru a-l scoate din imobilitate și a-l determina să înfrunte riscurile deplasării.

Atenția

La baza percepției și înțelegerii obiectelor și fenomenelor lumii înconjurătoare stă atenția, ca funcție psihică de orientare și concentrare a conștiinței asupra acestora. Fără contribuția atenției nu se pot desfășura procesele psihice solicitate în învățare. Pentru educație fizică și sport este importantă *atenția senzorială* – când se observă un obiect, *atenția mentală* – când predomină diferite idei, și *atenția motorie* – când sunt pregătite și conduse mișcările. Prin activitatea specifică domeniului, cercetările au demonstrat că se exercită influențe favorabile asupra calităților atenției: concentrarea, stabilitatea, volumul, distribuția, deplasarea.

Pentru a atrage atenția elevului, profesorul are la îndemână posibilitatea utilizării fluierului, schimbărilor de tonalitate a vocii. Pentru ca subiectul să poată surprinde trăsăturile distinctive ale deprinderii, profesorul trebuie să sublinieze momentele-cheie, prin diferiți stimuli verbali (deosebit de utili fiind indicatorii verbali) sau nonverbali. Această abordare este eficientă și în cazul copiilor cu deficiență de vedere, care prezintă un nivel semnificativ de dezvoltare a stabilității atenției, calitate ce permite participarea conștientă la activitatea care prezintă importanță la un moment dat. De asemenea, distributivitatea atenției nevăzătorilor prezintă performanțe comparabile cu ale copiilor normali. Cu ajutorul acesteia, copiii reușesc să se orienteze în mediul înconjurător, în general, și în microspațiul sălii de educație fizică, în special.

Comutativitatea atenției nevăzătorilor și ambliopilor rămâne sub nivelul mediu atins de copiii de aceeași vârstă. Acest lucru îi împiedică să treacă de la un timp de activitate la alta, având nevoie de un timp de adaptare mai mare. Ca măsură de ordin metodic se remarcă nevoia de concentrare a conținutului predării pe parcursul unei lecții.

134. A. Dragnea, A. Bota, *Teoria activităților motrice*. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1999

În cazul copiilor cu deficiențe, profesorul trebuie să-și ia o serie de măsuri metodico-organizatorice suplimentare pentru a desfășura un proces de instruire eficient. De exemplu, faptul că reflexul de orientare bazat pe auz la copilul cu deficiență senzorială în acest registru nu funcționează normal impune profesorului asigurarea unui plasament optim față de colectiv. În acest fel, atenția copiilor va putea fi captată pe cale vizuală.

Procesul de învățare este considerabil îngreunat în condițiile deficienței mintale însoțite de sindrom hiperkinetic (instabilitate psihomotorie). Copiii care prezintă acest simptom se caracterizează prin faptul că orientarea selectivă excesivă a activității de cunoaștere conduce la incapacitatea de a se concentra, chiar și la situații de joc. Atenția spontană surprinde, în general, elemente ne semnificative din mediu, în timp ce atenția voluntară este extrem de scăzută.

Memoria

Memoria este deosebit de solicitată în timpul învățării, ea asigurând însușirea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, precum și posibilitatea reactualizării acestora în diferite situații. De aceea, profesorul trebuie să asigure o bună sistematizare și ordonare a conținutului instruirii, a condițiilor învățării, astfel ca însușirea să decurgă ușor și să fie durabilă.

În activitățile corporale este solicitată, în special, *memoria mișcărilor (memoria motrică)*. Aceasta reprezintă ansamblul reprezentărilor exercițiilor fizice efectuate de subiect sau de profesor. Memoria are rolul de a transforma informația din mediu într-o formă care poate fi stocată în memoria de lungă durată. În acest sens este important să fie cunoscute diferitele metode de exersare și particularitățile aplicării lor. Primează două aspecte pe care profesorul trebuie să le aibă în vedere, și anume:

- *stimularea reprezentării* pe care elevul/sportivul o are despre materialul destinat învățării sau despre ceva asemănător, și
- *prezentarea sau sugerarea unei scheme de codificare*, care va influența forma în care noul material va fi stocat în memoria de lungă durată.

Metodica educației fizice și sportului adaptat va trebui să țină seama de particularitățile acestui proces psihic în condițiile diferitelor tipuri de handicap. Astfel, la copiii hipoacuzici se constată un nivel de dezvoltare a memoriei vizual-motrice și afective apropiat de a copiilor normali, de aceeași vârstă, în timp ce memoria cognitiv-verbală se dezvoltă mai lent, fiind puternic influențată de progresele înregistrate în procesul demutizării. Învățarea se bazează pe informații de tip vizual, tactil, kinestezic, care stau și la baza formării reprezentărilor ideomotorii.

La nevăzători sau slabvăzători, memoria joacă un rol compensator, contribuind decisiv la procesul de adaptare a acestora la solicitările din mediu. Nivelul de dezvoltare a acestui proces psihic depășește nivelul constatat la copii normali, de aceeași vârstă. Pentru a putea valorifica deplin calitățile memoriei, profesorul de educație fizică trebuie să sprijine copilul ambliop/nevăzător în procesul de cunoaștere a sălii de educație fizică, a materialelor sportive, a aparatelor, prin facilitarea contactului direct, tactil dintre copil și aceste spații și obiecte. În același timp, rolul compensator al memoriei se manifestă în condițiile participării copiilor la diferite situații organizatorice, când aceștia vor memora plasamentul în sală sau formație, sau la situații de instruire, când își vor mobiliza resursele senzoriale de altă natură (auditivă, tactilă, kinestezică) pentru a-și însuși conținutul motric.

Și la copiii cu deficiență mintală ușoară și medie memoria joacă un rol compensator, suplinind insuficiența dezvoltare a proceselor cognitive superioare.

Deși volumul memoriei nu este semnificativ diferit de cel întâlnit la normali, fidelitatea este foarte slabă, lipsind precizia în procesul de evocare, introducerea unor elemente străine de situația dată, omiterea unor detalii. Pentru procesul de instruire din educație fizică și sport se impune, în aceste condiții, necesitatea asigurării unui număr mare de repetări care să permită

copiilor reținerea cât mai fidelă a actelor și acțiunilor motrice, precum și a regulilor care însoțesc executarea acestora.

31.2.2. Condițiile externe ale învățării

Condițiile externe ale învățării au fost numite de R. Gagne și R. Briggs *evenimente ale instruirii* și sunt controlate de profesor în cadrul situației de învățare. Ele constau din:

1. Organizarea instruirii
2. Definirea obiectivelor
3. Determinarea structurii învățării
4. Alegerea condițiilor de instruire, care conduc la proiectarea acestora
5. Asigurarea condițiilor transferului
6. Utilizarea procedeeleor de evaluare

La acestea, M. Epuran (1985) adaugă *pregătirea și structura de personalitate a profesorului, precum și relațiile din cadrul grupului școlar*.

Condițiile externe ale învățării presupun și:

1. *Comunicarea verbală* – pentru a-l informa pe elev în legătură cu ce are de realizat; a-i reaminti elementele utile pentru noua învățare; a-i dirija atenția și acțiunile.
2. *Mijloacele de realizare a instruirii*. Desfășurarea acestor elemente în timp reprezintă situația-stimul, în care elevul se află la începutul și pe parcursul procesului de instruire. Mijloace de instruire care contribuie la stimularea elevilor pot fi: obiecte, demonstrații, modele umane, comunicarea reală a profesorului, cuvânt tipărit, imagini, filme etc.

Personalitatea profesorului

Asocierea care se face între predare și învățare atestă convingerea că trăsăturile profesorului constituie variabile importante care influențează rezultatele procesului de învățare.

Cercetările în domeniu nu au putut demonstra existența unei corelații între caracteristicile profesorului și eficiența predării.

De aceea a apărut ipoteza conform căreia ansamblul de trăsături, asociate cu predarea eficientă, sunt raportabile la structurile motivaționale generale ale elevilor. Personalitatea profesorului trebuie raportată la motivația elevului, deoarece este evident că unii profesori sunt capabili să determine motivația unor anumiți elevi, pe când alții, care aparent dispun de aceleași cunoștințe și aptitudini, nu o pot face.

Variabilele importante privind personalitatea profesorului vor fi acelea care se raportează la principalele impulsuri motivaționale ce se manifestă în procesul de instruire, adică *impulsurile afiliative, de autoafirmare și cognitiv*. Se pune problema care sunt modurile de comportament cele mai potrivite pentru utilizarea sau întărirea impulsurilor specifice. În cazul *impulsului afiliativ*, când subiectul încearcă să se identifice cu profesorul, în linii mari în același fel în care a făcut-o cu părinții, iar prin această identificare să învețe spre a-i fi pe plac profesorului, atunci evident profesorul trebuie să personifice același tip de om cald și cu rol de suport pe care l-au reprezentat părinții.

Utilizarea *impulsului de autoafirmare* cere ca rezultatele la învățătură, prin care este dobândit un anumit statut social, să fie clar definite, ca procedeele de activitate prin care se ating aceste rezultate să fie bine organizate și ca nivelurile de performanță să fie recunoscute.

Subiectul cu un marcat *impuls cognitiv* va răspunde cel mai bine profesorului capabil să confere un sentiment al importanței și posibilități de progres în această direcție. El va răspunde bine la cerințele de ordine și disciplină ale profesorului.

Organizarea activității de instruire

O activitate de instruire este eficientă atunci când posedă următoarele caracteristici (D. Siedentop, 1984):

1. **Claritate** – un profesor eficient trebuie să aibă în vedere un algoritm clar atât în ceea ce privește pregătirea lecției (prin formularea obiectivelor instruirii în termeni accesibili elevilor), cât și în ceea ce privește conducerea acesteia (metode de motivare, de instruire și evaluare utilizate).
2. **Entuziasm** – profesorul trebuie să participe afectiv la activitățile pe care le conduce. În interacțiunea cu subiecții, profesorul trebuie să prezinte entuziasm față de progresele lor, față de lecție în general și să acorde atenție fiecăruia.
3. **Flexibilitate** – pentru o instruire eficientă, profesorul își ajustează lecția conform variabilelor neprevăzute, astfel încât să nu se piardă eficiența activității pe care o desfășoară.
4. **Orientarea spre sarcină** – profesorul trebuie să-și desfășoare activitatea astfel încât să realizeze obiectivele propuse, utilizând un stil pozitiv, și nu unul coercitiv.
5. **Oportunitatea exersării** – exersarea este legată de eficiența organizării timpului alocat lecției. Cu cât se alocă un timp mai scurt conducerii, cu atât va fi mai mult timp pentru exersare.
6. **Feedbackul** – profesorul trebuie să furnizeze elevilor feedback-ul necesar pentru a fi realizate obiectivele instruirii.

Interacțiunea subiecților în cadrul activităților motrice

În cadrul lecției, ca formă de bază a organizării activității instructiv-educative din domeniu, se pot observa **trei tipuri de interacțiuni** care se stabilesc:

- *interacțiunea specialist – subiect* – în momentele de demonstrație, explicație, convorbire;
- *interacțiunea subiect – sarcină motrică* – în momentele de exersare;
- *interacțiunea subiect – subiect* – fie în sensul colaborării, fie al adversității presupuse de rezolvarea anumitor sarcini motrice.

Multe mijloace de acționare din cadrul lecției evocă comportamentul competitiv, fie simultan, fie alternativ. Echipele sportive prilejuiesc dispute competitive între două grupuri organizate, fiecare în parte, în mod cooperant. Cu toate acestea, membrii unei echipe pot să concureze unii cu alții în timp ce luptă, în comun, pentru atingerea unui scop sau mai multe echipe pot concura între ele.

Unii copii sunt competitivi în condiții neutre sau cooperative (Ausubel, 1981), alții sunt cooperativi în condiții de competiție (Stendler, 1951), alții sunt orientați asupra îndeplinirii sarcinii în orice condiții (Ausubel, 1981).

Competiția are asupra copilului efecte pozitive, dar și negative. Dintre cele pozitive putem enumera stimularea efortului și productivitatea individului, promovarea unor norme și aspirații înalte. Copiii din ciclul primar lucrează mai bine în condiții de competiție decât atunci când lucrează individual.

De asemenea, s-a constatat că lucrează mai sânguincios pentru recompense individuale, decât pentru premii oferite pe echipe. În ceea ce privește latura negativă, competiția poate inhiba învățarea printr-o anxietate exagerată (Shaw, citat de Ausubel 1981). Ea poate alimenta sentimente de insuficiență la copiii mai puțin dotați, îi descurajează, reduce statutul acestora în cadrul grupului. În cazul în care se acordă o valoare excesivă randamentului superior, copiii ajung să fie obsedați de noțiunea preamării și pierd din vedere valorile umane.

Cercetările din domeniu au arătat că anumite stări interioare, seturi atitudinale și motivaționale, orientări valorice și stiluri de conduită facilitează imitația.

Subiecții care prezintă un set atitudinal cooperativ imită mai repede decât cei care nu îl posedă sau posedă unul competitiv. Copiii incompetenți în raport cu o sarcină motrică tind să imite mai ales modele de succes. De foarte multe ori, copiii își imită colegii, de obicei mai mari ca vârstă, care au un anumit statut și joacă un anumit rol în cadrul grupului, dar studiile efectuate până în prezent nu fac precizări privind relația dintre comportamentul imitativ și tipul de relații preferențiale (afective sau operaționale) prezente în cadrul grupului.

Maniera de interacțiune a copiilor cu deficiență mintală poate fi înțeleasă în condițiile cunoașterii afectivității acestora. Caracterizați prin labilitate, irascibilitate, explozii afective, copiii pot reacționa diferit în situații de conflict sau întrecere. Astfel, unii își pot exprima opoziția prin inhibiție, negativism, încăpățănare sau prin abandon și dezinteres. De asemenea, pot apărea crize de plâns nemotivate, accese colerice, negativism general, cu reacții imprevizibile.

Și pentru copiii cu deficiență de vedere practicarea exercițiilor fizice poate constitui prilejul unor experiențe unice, capabile să le îmbogățească cunoștințele și să le multiplice relațiile cu cei din jur. Deplasarea liberă le asigură prilejul stabilirii unor contacte sociale care au pentru deficienții de vedere un puternic ecou emoțional, favorizându-le integrarea socială prin propriile forțe. Deși este unanim acceptat că deficiența de vedere nu facilitează relațiile sociale, în aceeași măsură se recunoaște că „nu tendința orbilor de a se închide în sine este cauza, ci condițiile de viață sunt cele care nu oferă condiții de dezvoltare relațională”. (M. Ștefan, 1999)

Dezvoltarea unor sisteme de comunicare diferite de cele ale copiilor normali va determina în cazul copiilor cu deficiență de auz afilierea la grupuri de copii care prezintă aceleași particularități. În general, relațiile de comunicare cu auzitorii sunt sporadice și, de cele mai multe ori, evitate. Practicarea exercițiilor fizice facilitează relațiile sociale și face accesibilă comunicarea prin mijloace specifice-gestul motric.

31.3. Metode de instruire și modalități de organizare a exersării pentru formarea deprinderilor

Principalele metode de instruire utilizate pentru (re)însușirea deprinderilor motrice sunt: **metoda globală, metoda analitică, metoda progresivă.**

Metoda globală se utilizează în cazul învățării deprinderilor simple care pot fi abordate integral încă de la început sau în cazul subiecților care au dificultăți în legarea diferitelor părți ale deprinderii într-un tot. De asemenea, este o metodă utilă atunci când subiecții prezintă nivel scăzut de concentrare a atenției sau când învață prin imitație. O cerință a acestei metode este ca subiectul să fie capabil să memoreze și să reproducă deprinderea, cu toate elementele sale componente. Exemple tipice de deprinderi care sunt însușite prin metoda globală sunt: alergarea, prinderea, săritura, lovirea etc.

Metoda analitică se utilizează în situația în care deprinderea poate fi fragmentată pe părți componente și apoi asamblate, pe măsura însușirii lor. Această metodă dă rezultate la subiecții cu o bună capacitate de concentrare pe sarcini limitate. Nu se recomandă însă celor care au dificultăți în integrarea părților componente într-un ansamblu, chiar și atunci când sunt orientați de profesor. Subliniem faptul că fiecare parte a acțiunii care se învață poate constitui un obiectiv de sine stătător în condiții speciale. De exemplu, părțile componente ale procedurii spate din înot (plutire, alunecare pe spate, picioare spate, lucrul brațelor) pot fi exersate cu succes și separat, în condițiile în care subiectul nu poate stăpâni sau mobiliza toate segmentele implicate în mișcare.

Metoda progresivă este o variantă a metodei analitice în care se învață mai întâi partea

fundamentală, apoi se trece la combinarea primelor părți însușite, urmată de învățarea restului elementelor. Diferența constă în faptul că părțile componente ale mișcării nu pot reprezenta obiective de sine stătătoare, ci trebuie totdeauna să se ia în calcul acțiunea motrică în ansamblu. De exemplu, în cazul triplusaltului se învață mai întâi desprinderea de pe două picioare și aterizarea pe un singur picior, apoi se învață pasul sărit și pas sărit cu aterizare.

Cerințe metodice

Prezentăm în continuare o sinteză a cerințelor (re)învățării motrice¹³⁵ care se aplică la persoanele cu nevoi speciale. Învățarea poate fi mai eficientă prin aplicarea acestor repere de instruire care se vor concretiza în atingerea unui potențial maxim al subiecților:

- pentru a veni în întâmpinarea diferențelor interindividuale, folosiți cât mai multe stiluri și tehnici de instruire;
- sarcinile de învățat se vor introduce doar atunci când subiecții (copiii) au atins un anumit nivel de dezvoltare;
- pentru a motiva subiecții să continue învățarea, stimulați și încurajați permanent eforturile lor;
- pentru a crește performanța, puneți la dispoziția subiecților toate oportunitățile necesare;
- individualizarea este cheia atingerii pragurilor de reușită;
- pentru încurajarea subiecților, furnizați în permanență feedbackul adecvat;
- pentru favorizarea transferului între deprinderi, identificați aspectele comune ale mișcărilor;
- pentru un progres rapid în învățare, fixați obiective semnificative și realiste pentru subiecți; pentru a favoriza reținerea durabilă a deprinderilor, selectați acele mișcări cu o anumită semnificație și utilitate (pentru autoservire, deplasare autonomă, petrecerea timpului liber etc.);

Un aspect important în (re)învățarea și reeducarea motrică este analiza amănunțită a activității care este propusă spre exersare. Astfel, profesorul trebuie să stabilească cum contribuie acea activitate la necesitățile fizice, motrice, cognitive, afective și sociale ale individului. De exemplu, trebuie cunoscute pozițiile corpului pe care activitatea le reclamă, segmentele corporale implicate, acțiunile diverselor segmente, patternurile fundamentale de mișcare încorporate în activitate, nivelul fitnessului și sistemele senzoriale participante.

În *plan cognitiv* trebuie evaluate: numărul și complexitatea regulilor mișcării, în ce măsură intervine memoria subiectului, capacitatea de concentrare, deprinderile perceptive etc.

În *plan afectiv*, factorii care trebuie cunoscuți sunt: efectul emoțional al participării, nivelul controlului emoțional pe care îl presupune acea activitate și dacă sarcina motrică presupune interacțiuni între participanți.

Modalități de organizare a exersării

Pentru o individualizare atentă a pregătirii, recomandăm îmbinarea mai multor tehnici de lucru, după cum urmează:

Lucrul în echipă vizează conducerea activităților fizice adaptate de către doi sau mai mulți specialiști, în funcție de experiența acestora și de gravitatea deficiențelor subiecților.

Lucrul cu însoțitor presupune un ajutor suplimentar asigurat de o altă persoană (voluntar), în condițiile în care subiectul participă la lecțiile de educație fizică fără adaptări speciale. Această modalitate este eficientă în momentul în care subiectul deficient începe procesul de (re)integrare în colective obișnuite, acesta putându-se concentra pe materialul care se învață și mai puțin pe teama de eșec.

135. J. Winnick, *Adapted physical education and sport*. Human Kinetics, 1995

Lucrul independent dă elevilor oportunitatea de a progresa, fără a fi condiționați de respectarea unor modalități de exersare frontală. În condițiile în care subiectul nu poate realiza o anumită sarcină, acesta primește o alta, accesibilă, menită să îi faciliteze învățarea.

31.4. Stiluri de predare a educației fizice și sportului adaptat

Premisa de la care plecăm în analiza stilurilor instrucționale în activitățile fizice adaptate este aceea că profesorul trebuie să își modifice în permanență conduita de predare în strictă dependență cu cerințele speciale ale subiecților.

Stilul de predare se poate defini ca „*un set special de comportamente selectate și utilizate de instructor pentru a îndeplini obiectivele operaționale ale lecției*”. După M. Moston (1986), autorul unei lucrări reprezentative despre predarea educației fizice, „selectarea stilului de predare nu este o opțiune întâmplătoare, ci una care ia în considerare o serie de factori care privesc **subiecții cu care se lucrează, mediul și cei care țin de personalitatea profesorului**”.

Prezentăm în tabelul următor, sinteza acestor factori, după D. Gallahue (1993):

ELEV	MEDIU	PROFESOR
Stadiul de dezvoltare motrică	Facilități	Filozofie – concepție
Nivelul însușirii deprinderilor motrice	Echipament	Personalitate
Nivel al capacității cognitive	Timp alocat	Obiectivele lecției
Nivelul condiției fizice (fitness)	Măsurile de protecție	Capacitate de adaptare
Nivelul autocontrolului	Efectivul clasei	Capacitate de a se impune
Interes	Complexitatea sarcinii	Încredere în propriile capacități

Chiar dacă s-au luat în considerare acești factori, natura continuă a procesului de instruire-educare, reclamă o permanentă reevaluare a fiecărui factor, ori de câte ori tema sau obiectivul operațional se schimbă. În consecință, în educația fizică și sportul adaptat se recomandă următoarele stiluri de predare¹³⁶:

1. Stilul directiv este unul dintre cele mai utilizate în activitățile fizice adaptate. Acesta are ca note caracteristice:

- explicații scurte și demonstrația mișcării care se învață;
- exersarea mișcării înainte de alte indicații sau corectări de greșeli;
- comentarii expuse clasei despre performanța realizată;
- explicații suplimentare și demonstrații, dacă este necesar;
- implementarea mișcării într-o activitate adecvată.

În sinteză, deciziile se iau în majoritatea cazurilor de către profesor, în ceea ce privește conținutul în organizarea condițiilor de instruire și stabilirea standardelor de performanță. De exemplu, într-o lecție la care participă subiecți paraplegici în cărucioare cu roțile și care are ca temă învățarea aruncării la coș, elevii vor fi grupați în jurul profesorului care explică și apoi demonstrează (așezat pe un scaun sau din cărucior) elementul respectiv. Elevii vor începe exersarea utilizând mingi fixate cu benzi elastice de panoul de baschet, astfel încât acestea să revină cu ușurință, asigurând o densitate motrică adecvată. Profesorul se oprește la fiecare elev, corectează, apreciază și încurajează exersarea. La sfârșitul lecției, acesta adresează întrebări menite să testeze gradul de înțelegere a mecanismului de execuție.

136. J. Winnick, *Adapted physical education and sport*. Human Kinetics, 1995

Avantaje:

- controlul permanent al situației;
- organizare rapidă și eficientă a grupului;
- cunoașterea finalităților așteptate.

Dezavantaje:

- insuficientă solicitare la nivelul cunoașterii logice;
- creativitate redusă la nivelul răspunsului motric;
- variație redusă permisă a răspunsului, în special în cazul deficiențelor care nu pot elabora un răspuns corect unic.

Stilul directiv se aplică în cazul instruirii unor grupuri numeroase, în cazul individualizării pregătirii sau când se dorește o execuție frontală a aceleiași acțiuni motrice.

2. Stilul „centrat pe sarcină” este oarecum apropiat celui directiv, dar oferă o mai mare libertate și flexibilitate în luarea deciziilor de către elevi. Acesta are ca note caracteristice¹³⁷:

- sarcina motrică va fi consemnată pe fișa individuală de lucru, care va fi dată fiecărui subiect; pentru subiecții care nu sunt capabili să citească, sarcina va fi desenată, scrisă în Braille sau imprimată pe casete audio pentru nevăzători;
- explicație și demonstrație diferențiată a modului de execuție a deprinderii motrice, în funcție de nivelul la care se află subiecții;
- exersarea sarcinilor indicate într-un ritm propriu, în funcție de abilitățile individuale;
- acordarea de ajutor subiecților care au dificultăți și stimularea acestora pentru a trece la un nivel de execuție superior;
- elevii pot lucra individual sarcinile date și atunci se autoevaluează, sau pot lucra cu parteneri care le evaluează execuția;
- se vor utiliza mijloace intuitive cum ar fi: videocasete, postere, modele tridimensionale ale mișcării etc.

De exemplu, într-o lecție care are ca obiectiv învățarea driblingului în baschet, fiecare elev va primi o fișă cu instrucțiunile de realizare a driblingului printre 5 jaloane, insistându-se pe controlul mingii; după ce profesorul sau un coleg apreciază execuția, subiectul trece la pasul următor (din secvența de învățare) care poate viza execuția aceleiași dribling, dar cu cealaltă mână. Acest stil permite organizarea condițiilor de învățare, astfel încât subiecții lucrează concomitent sarcini diferite.

Avantaje:

- încurajează subiecții să exerseze în ritm propriu;
- permite sarcini adecvate abilităților individuale;
- diminuează factorul întrecere;
- permite controlul dificultății sarcinii;
- permite lucrul individual;

Dezavantaje:

- rigurozitate mai redusă a execuțiilor decât în stilul directiv;
- risc crescut de accidentare;
- aparența unei dezordini datorate executării mai multor activități în același timp;
- concentrare mai redusă pe sarcină.

3. Stilul „descoperirii dirijate” ajută elevii să realizeze un anumit obiectiv. Profesorul utilizează întrebări sau scurte indicii, orientând progresiv găsirea soluției corecte de către elevi. Acest stil prezintă următoarele note caracteristice:

- stimulează capacitatea de a gândi logic mișcarea;
- presupune o strânsă colaborare elev-profesor.

137. D. Gallahue, *Developmental Physical Education For Today's Children*. 1993

De exemplu, la o clasă cu deficienți emoționali, profesorul fixează ca temă aruncarea mingii de oină. În acest sens, el va secvențializa învățarea în următoarele subsarcini ghidate de următoarele întrebări: a) ce poziție trebuie să ai pentru a arunca mingea cât mai departe? Dacă răspunsul întârzie, profesorul îl orientează, dând elevilor mai multe variante: poziția inițială – stând, poziția inițială stând depărtat, poziția inițială – stând cu piciorul opus brațului de aruncare înainte; b) cât de înaltă trebuie să fie traiectoria mingii? Indicii: dacă traiectoria este razantă, distanța acoperită e mai mare? dacă traiectoria mingii este foarte înaltă, distanța acoperită e mai mare?

Avantaje:

- permite implicarea crescută a subiectului în procesul de învățare;
- asigură conștientizarea importanței diferitelor segmente ale corpului în efectuarea sarcinii motrice;
- permite individualizarea instruirii.

Dezavantaje:

- necesită mai mult timp pentru execuție;
- necesită mai multă pregătire din partea profesorului;
- necesită multă răbdare din partea profesorului și utilizarea intensă a feedbackului pentru a aduce subiecții la același nivel, ca în stilul directiv.

4. Stilul tip „rezolvare de probleme“ este apropiat de stilul prezentat anterior, cu deosebirea că elevul nu mai este orientat spre un anumit răspuns motric, ci are posibilitatea să aleagă soluții multiple (cu condiția să se încadreze în criteriile profesorului). Permite subiectului să își exprime creativitatea, să experimenteze, să aibă inițiativă proprie. Acesta prezintă următoarele caracteristici:

- profesorul încurajează o mare varietate de răspunsuri în condițiile în care prezentarea sarcinii se face de o manieră diferită;
- copilul are posibilitatea să „construiască“ gândind și interpretând în mod diferit mișcarea, dar rămânând în limitele obiectivelor stabilite;
- fiecare subiect rezolvă sarcina conform abilităților proprii și experimentează succesul indiferent de soluția aleasă, sporind încrederea în forțele proprii.

De exemplu, „găsiți trei modalități de depășire a unui obstacol (lada de gimnastică) sau trei modalități de rostogolire înainte utilizând trei puncte de sprijin“. Prin urmare, copilul nu acceptă un anumit model de mișcare sau anumite soluții considerate de la început corecte, ci lucrează într-o manieră deschisă, având posibilitatea să-și evalueze execuția indiferent de formula de lucru găsită.

Avantaje:

- permite exprimarea diferențelor individuale, aspect important în condițiile în care deficiența împiedică un anumit răspuns motric sau în condițiile unei experiențe motrice reduse;
- stimulează procesele de cunoaștere și creativitatea;
- sporește încrederea în propriile forțe.

Dezavantaje:

- timp crescut de explorare a mișcărilor posibile;
- lecția este insuficient structurată

Stilurile de predare în educația fizică și sportul adoptat prezentate anterior nu sunt singurele aplicabile. Profesorii trebuie să dea dovadă de spirit inovator și creativitate adaptând conținutul și formele de organizare la particularitățile subiecților, ale ramurilor de sport și desigur la condițiile materiale. Literatura de specialitate prezintă stuațiile tipice, mai des întâlnite, creativitatea fiind cea care influențează decisiv realizarea obiectivelor“.

BIBLIOGRAFIE

- ADLER, A.** (1995), *Psihologia scolarului greu educabil*, Editura IRI, București.
- ANDERSON, S.** (1991), *Therapeutic Recreation-meeting the challenge of new demands*, Journal of Physical Education, Recreation and dance.
- AUBERGER, A.** (2001), Xle Jeux paralympiques. Les Jeux exceptionnels et un bilan correct, Revue EPS, nr. 287.
- BAGDAZAR, N., BOGDAN, V., NARLY, C.** (1995) – *Antologie filosofică. Filosofi străini*. Editura Universal Dalsi, București.
- BARBU, C., STOICA, M.** (2000), *Atletism. Metodica predării exercițiilor de atletism în școală*. Ed. Printech, București.
- BARROW, H.** (1971), *Man and his movement: principles of his physical education*. Lea & Febiger, Philadelphia.
- BÂRZEA, C.** (1997), *Arta și știința educației*. EDP, București.
- BĂTLAN, I.** (1995), *Valorile culturii în cadrul Olimpismului*. În: Buletin Informativ, COR, CCPS, București.
- BETTIE, K. H., RUTTEN, A.** (1995), *International Sociology of Sport*. Verlag Stephanie Naglschmid, Stuttgart.
- BEYER, E.** (1987), *Dictionary of sport science*, Schorndorf, Hofmann.
- BLOCK, M.; DAVIS, T.** (1996), *An Activity-based Approach to Physical Education for Preschool Children With Disabilities*, Adapted Physical Activity Quarterly, nr. 3.
- BOTA, A.** (2004), *Activități motrice de timp liber*. Note de curs, ANEFS, București.
- BOTA, C.** (2000), *Ergofiziologie*, Editura Globus, București.
- BOUET, M.** (1968), *Signification du sport*. Editura Universite, Paris.
- BROHM, J. M.** (1991), *Pour une anthropologie critique du sport*. Revue EPS, nr. 23.
- BUROIS, F.** (2002), *Inaptes: de l'auto-exclusion a la réintégration*. Revue EPS, nr. 297.
- BUROIS, F.** (2002), *Inaptes: de l'auto-exclusion a la réintégration*. În: EPS, nr. 297.
- CALLIER, J., TRIBOT, C., COMM, J. Y., ROUILLON, J. D.** (1998), *Effets d'un entraînement spécifique sur équilibre statique et dynamique d'enfants déficients auditifs*, STAPS, nr. 46-47.
- CALLIER, J., TRIBOT, C., COMM, J. Y., ROUILLON, J. D.** (1998), *Effets d'un entraînement spécifique sur équilibre statique et dynamique d'enfants déficients auditifs*. În: STAPS, nr. 46-47.
- CARRON, A. V.** (1982), *Sociocultural and Behavioral Aspects*. În: Physical Education and Sport – an Introduction. Philadelphia, Lea & Febiger.
- CÂRSTEA, G.** (2000), *Didactica educației fizice*, ANEFS, București.
- CÂRSTEA, Gh.** (1999), *Educația fizică – fundamente teoretice și metodice*. Casa de editură Petru Maior, București.
- CÂRSTEA, Gh.** (1993), *Teoria și metodologia educației fizice și sportului*. Editura Universul, București.
- CERGHIT, I.** (1999), *Metode de învățământ*. București, Editura Didactică și Pedagogică.
- CHATEAU, J.** (1960), *Les interets éducatifs dans l'éducation physique*, L'homme sain, nr. 5/decembrie.
- COJOCARIU, V.M.** (2002), *Teoria și metodologia instruirii*. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- COLIBABA-EVULEȚ D., BOTA I.** (1998), *Jocuri sportive – Teorie și metodică*. Editura Aldin, București.
- Consiliul Europei și Sportul 1967-1996** (1998), – *Texte de politică europeană despre sport (versiunea în limba română – traducere)*. București, C.C.P.S.
- CORNESCU, V., MIHĂILESCU, I., STANCIU, S.** (1994), *Management – Teorie și practică*. București, Editura Actami.
- COUBERTIN, P.** (1986), *Textes choisis* (tome I). CIO, Weidman, Zurich – Hildesheim – New York.
- CRATTY, B. J.** (1967), *Social dimensions of physical education*. Prentice Hall, New Jersey.
- CRISTEA, S.** (1998), *Dicționar de termeni pedagogici*. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- CROITORU, D., ȘERBAN, M.** (2002), *Voleiul în școală*. Editura Semne, București.
- DANIEL, M.F., BERGMAN-DREWE, S.** (1998), *Higher-Order Thinking, Philosophy and Teacher Education in Physical Education*. În: Quest, nr. 50.
- DAVIS, R. J., BULL, C. R., ROSCOE, J. V., ROSCOE, D. A.** (1991), *Physical Education and Study of Sport*. Wolfe Publishing Ltd.
- DE LANDSHEERE, G., DE LANDSHEERE, V.** (1979), *Definirea obiectivelor educației*. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- DELISA, J.** (1998), *Rehabilitation Medicine – principles and practice*. Lippincott-Raven Publishers.
- DEMETER, A.** (1980), *Bazele fiziologice și biochimice ale calităților fizice*. Editura Sport – Turism, București.
- Dictionary of the Sport and Exercise Sciences* (1991), Human Kinetics Book, Champaign, Illinois.
- Dicționar de filozofie* (1996), Editura Humanitas, București.
- Dicționar de pedagogie* (1979), Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Dicționar de sociologie* (1996), Larousse, Univers Enciclopedic, București.
- DORON R., PAROT F.** (1999), *Dicționar de psihologie*. Editura Humanitas, București.
- DORVILLE, J., GENOLINI, P.** (1996), *Intégration des élèves handicapés physiques*. În: Revue EPS, nr. 257.
- DRAGNEA A.** (1996), *Antrenamentul sportiv*. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- DRAGNEA A., BOTA A.** (1999), *Teoria activităților motrice*. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- DRAGNEA, A.** (coord.), *Teoria educației fizice și sportului* (2002), Editura Fest, București.

- DRAGNEA, A.** și colab. (2001), *Ghid metodologic pentru organizarea și desfășurarea activităților de educație fizică și sport la copiii instituționalizați (7-14 ani). Programe și aplicații*. București.
- DRAGNEA, A.** (1984), *Contribuții privind direcțiile de optimizare a lecției de educație fizică prin prisma teoriei sistemelor*. În: Revista EFS, nr. 3.
- DRAGNEA, A., MATE, S.** (1999), *Tendințe manifeste în sportul contemporan și unele idei strategice de dezvoltare a acestuia*. Conferința Internațională „Probleme actuale ale educației fizice și sportului în pragul celui de-al treilea mileniu”, Craiova.
- DRAGNEA, A.** (1990), *Orientări privind formularea obiectivelor educației fizice și stabilirea conținutului programelor acestei discipline de învățământ*. În: Revista EFS, nr. 7-8.
- DRAGNEA, A.** (1972), *Statutul și rolul antrenorului*. (Lucrare de diplomă. Facultatea de filozofie), București.
- DRAGNEA, A., TEODORESCU, S.** (2002), *Teoria Sportului*. Editura Fest, București.
- DRAGNEA, A.** (1997), *Valorile morale ale sportului sfârșitului de mileniu, văzute din perspectiva eticii olimpice*. În: volumul Conferinței Științifice Internaționale „Mutații în sportul de performanță la sfârșit de secol XX”.
- DRAGOMIR, P., SCARLAT, E.** (2004), *Educația fizică – repere noi, mutații necesare*. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- DUMAZEDIER, J.**, *Education physique, sport et sociologie* (1970), EPS, nr. 69, Paris.
- DUNN, J., M.** (1991), *Challenges and opportunities for physical education*. Journal of Physical Education, Recreation and dance.
- DURAND, G.** (1965), *L'utilisation des activités physiques et sportives pour l'observation et la réadaptation des jeunes délinquants*, Actes du Congrès International de Psychologie du Sport, Rome.
- EASON, R., SMITH, T., CARON, F.** (1991), *Adapted Physical Activity – from theory to application*. Human Kinetics Publishers.
- EBERHARD, Y.** (1998), *Mieux connaître les personnes handicapées mentales*. Revue EPS, Nr 299.
- EDWARD R. LASKOSKI, M.D.** (1994), *Strength Training in the Physically Challenged Population*. The professional journal of the National Strength & Conditioning Association, Nr. 1.
- EICHSTAEDT, C., D.; LAWAY, B. W.** (1992), *Physical Activity for Individuals with Mental Retardation*, Human Kinetics.
- Enciclopedia Universalis* (1990), Editeur a Paris, France.
- EPANCHIN, B., PAUL, J.** (1987), *Emotional problems of childhood and adolescence - a multidisciplinary perspective*. Merrill Publishing Company.
- EPURAN, M.** (1998), *Aspecte ale socializării în sport*. În: vol. „Activitățile fizice și sportive – socializare și performanță”, Conferința Științifică Națională a CSSR).
- EPURAN, M., EPURAN, V.** (1975), *Funcțiile principale și secundare ale activităților corporale*. În: Revista de Educație Fizică și Sport, nr. 3.
- EPURAN, M., HORGHIDAN, V.** (1994), *Psihologia educației fizice*, A.N.E.F.S., București.
- EPURAN, M.** (1996), *Metodologia cercetării științifice* (vol. I-II), ANEFS, București.
- EPURAN, M.** (1990), *Modelarea conduitei sportive*. Editura Sport – Turism, București.
- EPURAN, M.** (1995), *Știința și sportul*. În: Revista Știința Sportului nr. 1.
- EPURAN, M.** (1968), *Psihologia sportului*. Editura CNEFS, București.
- FAMOSE, J.P., DURAND, M.** (1988), *Aptitudinile și performanța motrică*. Editura Revue E.P.S., Paris, martie.
- FARKAȘ, M.** (1975), „Date comparative privitoare la relația dintre inteligență, percepțiile, reprezentările spațiale și motricitatea manuală fină la elevii disortografici”. În: Probleme de defectologie (coord. Lucia Măescu Caraman) vol. IX, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- FAURE, J.** (1987), *Sport, cultures et classes sociales*, Nantes.
- FERRELO, G.** (1998), *Dictionar de Sociologie, S.C. Știință și Tehnică*. Editura Polirom.
- FIREA, E.** (1979), *Metodica educației fizice școlare în învățământul liceal, profesional, superior, special*. ANEFS, București.
- FIREA, E.** (1995), *Olimpism și fair-play*. În: Buletin Informativ, COR, CCPS, București.
- FIREA, E.** (1997), *Abordarea sportului din perspectivă axiologică*. În: Revista Știința Sportului, nr. 6.
- FLYNN, J., NITSCH, R., KATHLEEN, E.** (1980), *Normalisation, social integration and community services*, University Park Press, Baltimore.
- FRALEIGH, W.** (1990), *Different Educational Purposes. Different Sport Values*. În: Quest, nr. 42.
- FRENCH, W., JANSMA, P.** (1981), *Special Physical Education*. Charles E. Merrill Publishing Company.
- GALLAHUE, D.** (1983), *Developmental Physical Education for Today's Children*. Wm.C. Brown Communications, Inc., Dubuque, Iowa.
- GENOLINI, J.P.** (2002), *Activité physique adaptée. Axiologie de l'intégration sociale et représentations*, Revue EPS, nr. 293.
- Ghiduri de aplicare a programelor de educație fizică* (2001), Editura Aramis.
- GOLU, P.** (1974), *Psihologia socială*. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- GOLU, P., ZLATE, M., VERZA, E.** (1995), *Psihologia copilului*. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- GRAHAM, G.** (2001), *Teaching Children Physical Education – becoming a master teacher (second edition)*. Human Kinetics.
- GRAS, C.** (1974), *Spațiul sociomotric, crosul și fondul*. În: Revue Education Physique et Sport, Paris.
- GRIGORE, V.** (2003), *Gimnastica – manual pentru cursul de bază*. Editura Bren, București.
- GRIGORE, V.** (2001), *Gimnastica artistică*. Editura Semne, București.
- GRIGORE, V., NICULESCU, G.** (2004), *Gimnastica acrobatică – elemente și modele*. Editura Bren, București.
- GUEx, G.** (1973), *Le syndrome d'abandon*. Paris.

- HAGELE, W.** (1992), *Lumea sportului – Problema definirii conceptului de sport*. În: Sportul de performanță nr. 330-331, C.C.P.S. București.
- HAI, R.** (1995), *Culturalizarea și valorile educative ale Olimpismului*. În: Buletin Informativ, COR, CCPS, București.
- HARDY, L.** (1994), *Present Issues and Future Directions for Performance-related research in Sport Psychology*. În: Journal of Sports Sciences, nr. 1.
- HAYWOOD, K. M.** (1993), *Life Span Motor Development*. Champaign, Illinois, Human Kinetics Publisher.
- HAYWOOD, K. M.** (1993), *Life Span Motor Development*. Champaign, Illinois, Human Kinetics Publisher.
- HOFFMAN, M., SHELD AHL, L., KRAEMER, W.** (1998), *Therapeutic exercise*. In: Rehabilitation Medicine – principles and practice. Lippincott-Raven Publishers.
- HORGHIDAN, V., MITRACHE, G., TUDOS, S.** (2001), *Psihologie normală și patologică*. Editura Globus, București.
- HORGHIDAN, V.** (2000), *Problematika psihomotricității*, Editura Globus, București.
- Hotărârea Guvernului nr. 239 din 1 aprilie 1999 privind organizarea și funcționarea Ministerului Tineretului și Sportului*, publicată în Monitorul Oficial al României, Partea 1, nr. 146 din 8 aprilie.
- Hotărârea Guvernului nr. 405 din 4 august 1997 privind organizarea și funcționarea Ministerului Tineretului și Sportului* publicată în Monitorul Oficial al României, Partea 1, nr. 186 din 6 august.
- Hotărârea Guvernului nr. 823 din 20 septembrie 1996 pentru modificarea și completarea H.G. nr. 462/1994 privind organizarea și funcționarea Ministerului Tineretului și Sportului*, publicată în Monitorul Oficial al României, Partea 1, nr. 231.
- Hotărârea Guvernului nr. 800 privind organizarea și funcționarea Ministerului Tineretului și Sportului* (1990), București, 17 decembrie.
- Hotărârea Guvernului nr. 994 privind organizarea și funcționarea Ministerului Tineretului și Sportului* (1990), București, 3 septembrie.
- Hotărârea Guvernului nr. 462 din 29 iulie 1994 privind organizarea și funcționarea Ministerului Tineretului și Sportului*, publicată în Monitorul Oficial al României, Partea 1, nr. 230 din 23 august.
- HOTZ, A.** (1994), *Gânduri legate de coaching ca dialog între parteneri contractuali*. Leistungssport, n. 1. Berlin.
- IFRIM, M.** (1986), *Antropologie motrică*. Editura Științifică și Enciclopedică, București.
- ILLINGWORTH, R. S.** (1990), *Development psychomoteur de l'enfant*. Masson, Paris.
- JANSMA, P.** (1999), *Psychomotor domain training and serious disabilities*. University Press of America.
- JOIȚA, E.** (1998), *Eficiența instruirii*. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- JOUBERT, P.** (2002), *Apprentissage et jeux d'escalade*. Revue EPS, nr. 297.
- KATAOKA, A.** (1995), *Relation of sport humanis*. FISU/CESU Conference Fukuoka.
- KIRIȚESCU, C.** (1964), *Palestrica*. București, Editura UCFS.
- KREMENTZ, J.** (1992), *How It Feels to Live With a Disability*, New York.
- KRUGER, A.** (1995), *Socializarea și culturalizarea prin sportul competițional și debaterile legate de acesta*. În: Sportul de Performanță. Teoria Competiției. nr. 362-364.
- LAVAY, B., FRENCH, R.** (1999), *The special physical education: meeting educational goals through a transdisciplinary approach*. University Press of America.
- LE BOULCH, J.** (1995), *Mouvement et developpment de la personne*. Paris, Edition Vigot.
- Le petit Larousse, (1994), Nouvelle, Paris.
- LEFEBRE, B.** (2002), *Acrosport*, Revue EPS, nr. 206.
- Lege pentru educația fizică*, publicată în Monitorul Oficial al României nr. 59 din 17 iunie 1923.
- Legea educației fizice și sportului nr. 69*, publicată în Monitorul Oficial al României nr. 200 din 9 mai 2000.
- LIEBERMAN, L. J., DANN, M. J., MARS, H., McCUBBIN, J.** (2000), *Peer Tutors' Effects on Activity levels of Deaf Students in Inclusive Elementary Physical Education*. În: Adapted Physical Activity Quarterly, vol. 17, nr. 1, January.
- LUNGU-NICOLAE, S.** (1992), *Aspecte ale motricității copilului handicapat mintal – schema corporală*. În Revista de Educație Specială, nr. 1 - 2.
- MAMALI, C.** (1969), *Rol-statusul – formă a dezvoltării psiho-sociale a individului*. În: „Tineretul azi centrul de cercetări pentru problemele tineretului”, București.
- MORRIS RAPPAPORT, L., SCHULTZ, L.** (1989), *Creative Play Activities for Children with Disabilities*. Human Kinetics.
- MUJICIOV, N., BRANGA, D., MUJICIOV, C.** (1956), *Jocuri pentru copii și tineret*, Editura Tineretului, Cultură fizică și sport, București.
- MUȘU, I.** (1992), *Programa de terapie complexă și integrată*, București.
- MUȘU, I., TAFLAN, A.** (coord.) (1997), *Terapia educațională integrată*. Editura Pro Humanitate, București.
- NEȚA, GH., RUSU, F.** (1998), *Istoria milenară a educației fizice și a sportului*. Cluj- Napoca, Editura Risosprint.
- NISSIOTIS, N.** (1986), *Olympisme, sport et esthetique avec reference au travail de Pierre de Coubertin*. În: Rapport de la 26eme Session de l(AIO. Academie Internationale Olympique.
- OPRESCU, V.** (1991), *Aptitudini și atitudini*. Editura Științifică, București.
- PARKS, J.** (1980), *Physical education – the profession*, Mosby Company, St. Louis – Toronto – London.
- PARLEBAS, P.** (1975), *Spațiul sociomotric*. În: Sportul la copii și juniori, XXIII.
- PARLEBAS, P.** (1974), *Spațiu, sport și comportamente motrice*. În: Sportul la copii și juniori, vol. XXII, CNEFS, București.
- PARRY, J.** (1997), *Aspectele etice ale ideii olimpice*. În: Buletin Informativ, COR, AOR, nr.13-14.
- PĂUNESCU, C.** (1983), *Copilul deficient – cunoașterea și educarea lui*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București.
- PĂUNESCU, C., MUȘU, I.** (1997), *Psihopedagogie specială integrată*. Editura ProHumanitate, București.

- PĂUNESCU, C.** (1999), *Terapia educațională a persoanelor cu disfuncții intelective*. Editura ALL, București.
- PECHILLION, F., HAMARD, M. L.** (1998), *Surdité et expression*. Le corps médiateur. Revue EPS, nr. 271.
- PENEL, G.** (2000), *Compétences a réinvestir dans la vie professionnelle*, Revue EPS, Nr. 296.
- Performanța. Interferențe. Sinergii. Confluente* (1996), Editura Performanța, Iași.
- PETOLESI, R. A., BAKER, C.** (1984), *Introduction to Physical Education: A Contemporary Careers Approach*. Glenview, Illinois, Scott, Foresman and Company.
- POPESCU, G., PLEȘA, O.** (1998), *Handicap, readaptare, integrare*. Editura Pro Humanitate, București.
- POPOVICI, D.** (2000), *Didactica – soluții noi la probleme controversate*. Editura Aramis, București.
- POPOVICI, D.V.** (1999), *Elemente de psihopedagogia integrării*. Editura Pro Humanitate, București.
- POPPER, K.** (1981), *Logica cercetării*. Editura Științifică și Enciclopedică, București.
- PREDESCU, T., MOANȚĂ, A.** (2001), *Baschetul în școală – instruire – învățare*. Editura Semne, București.
- Programele de educație fizică pentru ciclurile primar, gimnazial, liceal*. MEC, 1999
- PURCIA, S.** (2003), *Ocrotirea și integrarea copiilor handicapați*. Colecția Psihopedagogie specială. Ed. Psihomedica.
- Quelques aspects de l'évolution de la discipline education physique et sport* (1997), În: Revue EPS, nr. 268.
- RADU, I. D.** (2000), *Educația psihomotorie a deficienților mintal. Îndrumător metodic*. Editura Pro Humanitate, București.
- RICHTER, J., SHERILL, C., M C CANN, C.** (1998), *Recreation and sport for people with disabilities*. In: *Rehabilitation Medicine – principles and practice*. Lippincott-Raven Publishers.
- ROLAND, S.** (1996), *Opération ballon a hélium-pour les handicapés de l'équilibre*, Kinésithérapie scientifique, nr.359.
- ROȘCA, AL ZORGO, B.** (1972), *Aptitudinile*. Editura Științifică.
- RUSSELL, G. W.** (1993), *The Social Psychology of Sport*. Springer-Verlag, New York Inc.
- SHIBUTASI, T.** (1961), *Society and Personality an interactionist aproach to social psihology*. Prentice-Hall, Inc.
- SICLOVAN, I.** (1972), *Teoria educației fizice și sportului*, Editura Stadion, București.
- SICLOVAN, I.** (1979), *Teoria educației fizice și sportului* (Ediția a III-a revizuită și adăugită), Editura Sport-Turism, București.
- SIDENTOP, D., HERKOWITZ, J., RINK, J.** (1984), *Elementary Physical Education Methods*. Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- SINCLAIR, W. A., ARNJEIM, D. D.** (1985), *Physical Education for Special Populations/a developmental, adapted and remedial approach*. Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- SINGER, R.N., DICK, W.** (1974), *Teaching Physical Education – A System Approach*. Boston, Houghton Mifflin Company.
- Sistemul Național Școlar de Evaluare la Disciplina Educație Fizică și Sport* (1999), MEC, SNEE.
- SOLL, W.**, *Sportul – definirea noțiunii și descrierea caracteristicilor lui prin aspectele pedagogice* (1992), În: *Sportul de performanță* nr. 330-331, C.C.P.S. București.
- SOLOMON, M., BEDO, C., GRIGORE, V.** (1996), *Gimnastica*. Editura Domimpex, Târgoviște.
- STANDLEY, S.** (1969), *Physical Education: A Movement Orientation*. McGraw – Hill Company of Canada Limited.
- STĂNESCU, M.** (2002), *Educație fizică pentru preșcolari și școlari mici*. Editura Semne, București.
- STĂNESCU, M.** (2002), *Strategii de învățare motrică prin imitație*. Editura Semne, București.
- SVOBODA, B., PATRIKSSON, G.** (1998), *Importanța sportului în societate*. Sportul și exercițiile fizice ca instrumente de socializare. În: Consiliul Europei și sportul. 1967-1996, CCPS.
- ȘCHIOPU, U., VERZA, E.** (1995), *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- ȘERBĂNOIU, S.** (2002), *Lecția de educație fizică*. Editura AFIR, București.
- ȘERBĂNOIU, S.** (2004), *Metodica educației fizice*. Editura Cartea Universitară, București.
- ȘOITU, L.** (1997), *Pedagogia comunicării*. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- TÂRNOVEANU MANOS, M.** (1996), *Gimnastică ritmică sportivă*. Note de curs. ANEFS, București.
- TEODORESCU, S.** (2000), *Programare-planificare în antrenamentul sportiv*, Editura Semne, București.
- TEODORESCU, S., BOTA, A., STĂNESCU, M.** (2003), *Educație fizică și sport adaptat pentru persoane cu deficiențe mintale și senzoriale*. Editura Semne, București.
- Terminologia educației fizice și sportului* (1978), București.
- TODAN, I., IANCU, H.** (1999), *Istoria educației fizice și sportului*. Note de curs. ANEFS, București.
- TOURNEBIZE, A.** (1996), *Handicapés moteurs en EPS*, În: Revue EPS, nr. 259
- TUDOR, V.** (1999), *Capacitățile condiționale și coordinative – componente ale capacității motrice*, Editura Rai Coresi, București.
- TUDOR, V.** (2001), *Evaluarea în educația fizică școlară*. Editura Printech, București.
- TUDOS, ST.** (2000), *Criterii psihologice în fundamentarea și structurarea pregătirii sportive*. Colecția Paideia – Seria Psihologie, București, 2000.
- ULMAN, J.** (1993), *Raporturile istorice ale educației fizice și sportului*. În: Buletin Informativ, MTS, CCPS, nr. 452-454.
- VANNIER, M., FOSTER, M., GALLAHUE, D.** (1973), *Teaching Physical Education in Elementary Schools*. Saunders Company, Philadelphia, London, Toronto.
- VERZA, E.** (1992), *Psihopedagogia integrării și normalizării*. În: Revista de Educație Specială, nr. 1.
- VISAN, A.** (1997), *Îndrumar de dans*. Tipografia ANEFS, București.
- WALLON, H.** (1975), *Evoluția psihică a copilului*. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- WALLON, H.** (1959), *Les etapes de la sociabilité chez l'enfant*. În : Enfance, nr. 3-4.
- WEISS, U.** (1999), *Bazele biologice, capacitatea de efort a corpului omenesc*, Manual de educație fizică în școală. CCPS, București.
- WINNICK, J.** (1995), *Adapted Physical Education and Sport*. Human Kinetics, Champaign, Illinois.